COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy
Politiques linguistiques

LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DE TOUTES LES MATIERES SCOLAIRES

Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants

Jean-Claude Beacco

Mike Fleming

Francis Goullier

Eike Thürmann

Helmut Vollmer

avec des contributions de Joseph Sheils

Unité des Politiques linguistiques
Division des politiques éducatives
Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation
DGII – Direction générale de la démocratie
Conseil de l'Europe, 2015

www.coe.int/lang/fr

Version anglaise :

The language dimension in all subjects.
A Handbook for Education, Curriculum development
and Teacher training

Ce Guide a été publié à l'occasion de la Conférence sur
« La prise en compte des dimensions linguistiques de toutes
les matières scolaires : équité et qualité en éducation »
tenue à Strasbourg les 14-15 octobre 2015.

Une édition ISBN est prévue en 2016

Préface

La maîtrise de la langue de scolarisation est essentielle pour développer chez les élèves les compétences nécessaires à la réussite scolaire et à la réflexion critique. Elle est fondamentale pour la participation à nos sociétés démocratiques, pour l'inclusion et la cohésion sociales.

Ce guide est une ressource précieuse pour les autorités chargées de l'éducation et pour les praticiens des Etats membres du Conseil de l'Europe. Il les aidera à réfléchir sur leur politique et leurs pratiques en matière d'enseignement des langues, et à élaborer des réponses aux défis actuels de nos systèmes éducatifs.

Le guide est axé avant tout sur les pratiques d'enseignement, mais il reprend aussi les grands principes et valeurs du Conseil de l'Europe, tels qu'ils ressortent de deux Recommandations récentes du Comité des Ministres. La Recommandation 'en vue d'assurer une éducation de qualité' met l'accent sur l'importance de prévenir les sous-performances et elle attire l'attention sur le rôle clé de la langue pour assurer l'équité en matière d'accès au savoir. La Recommandation sur 'l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire' souligne l'importance de la langue non seulement comme matière distincte à l'école, mais aussi dans toutes les matières du programme.

Les recommandations et mesures proposées dans ce guide aideront les responsables de politiques éducatives et les praticiens à soutenir les élèves défavorisés, tout autant les enfants migrants que les élèves natifs du pays, et à élever la qualité de l'éducation pour tous les élèves.

J'invite tous les responsables de politiques éducatives de nos Etats membres à favoriser la sensibilisation de tous les professionnels du domaine éducatif à la dimension linguistique de toutes les matières scolaires et à les inciter à rendre cette dimension explicite et transparente dans les programmes scolaires et dans tout le processus d'enseignement. Cela contribuera à assurer l'équité et la qualité dans nos systèmes éducatifs.



Snežana Samardžić-Marković

Directrice générale de la Démocratie

Sommaire

Introduction

En avril 2014, la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres[1] du Conseil de l'Europe a attiré l'attention sur « l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire ». L'un des principes fondamentaux soulignés par la Recommandation est l'importance de la langue, non seulement en tant que sujet d'étude distinct, mais aussi dans les différentes matières du programme. C'est là un aspect de l'enseignement des langues qui représente un défi particulier pour les responsables politiques et les praticiens en ceci qu'il requiert de nouveaux éclairages ainsi qu'une perspective globale et interdisciplinaire. Le présent Guide a donc été rédigé dans le but de faciliter la mise en œuvre des principes et des mesures énoncés dans la Recommandation. Il vise à montrer pourquoi maîtrise de la langue est importante dans toutes les matières et ce que cela implique pour les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement.

Le présent Guide est un produit du projet sur les « Langues de scolarisation » mené par l'Unité des politiques linguistiques, sous l'égide du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives du Conseil de l'Europe. Le Comité a reconnu que l'acquisition de compétences linguistiques est une condition indispensable à la réussite scolaire aussi bien qu'à la participation à des sociétés démocratiques modernes et plurielles. Le projet a cherché à consolider ce principe et à explorer ses implications pratiques au moyen d'un ensemble de séminaires, de conférences et de publications. Ces travaux ont produit un grand nombre d'études et de documents de séance, disponibles sur la *Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*[2]. On a cependant jugé qu'un guide, qui pourrait faire l'objet d'une publication en soi, constituerait un ajout utile à ces documents. Chaque chapitre du Guide fait référence à certains documents de la Plate-forme (avec leurs liens dans la version électronique), dans lesquels certains points traités sont approfondis.

Le Guide s'adresse principalement aux responsables de l'élaboration des curriculums, des matériels d'enseignement et de la formation des enseignants, que ce soit au niveau local ou national. Il sera également utile aux enseignants ayant particulièrement à cœur de mieux comprendre l'importance de la langue dans l'éducation. Le Guide est orienté vers les pratiques d'enseignement mais il n'est pas pour autant un « manuel », car il n'est pas conçu comme un « mode d'emploi » proposant une liste d'activités recommandées. Il cherche cependant à préciser les connaissances et les principes qui justifient pourquoi il est nécessaire d'encourager l'éducation et la formation aux langues au langage dans toutes les matières. La mise en œuvre des politiques et des pratiques relatives à l'éducation à la maîtrise du langage dans les matières scolaires n'exige pas seulement une application mécanique des règles, mais également une compréhension et une conscience de ce qui est approprié dans une situation donnée, selon son contexte. Le but recherché est de mieux faire connaître et comprendre les facteurs ayant des répercussions sur les pratiques d'enseignement et surtout d'influer sur ces dernières, tant au plan national que local. Afin de rendre le Guide plus concret, chaque chapitre présente des exemples visant à illustrer les sujets examinés et des annexes y ont été incluses pour fournir d'autres éléments de réflexion. Le Guide n'est pas conçu comme un texte didactique mais il offre néanmoins certains points de vue théoriques ainsi que des principes sous-jacents qui sont réellement indispensables, comme l'importance de la langue dans toutes les matières qui est facilement sous-estimée et donc, contestée.

---

[1] Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des ministres aux Etats membres du Conseil de l'Europe : www.coe.int/cm → Textes adoptés

[2] www.coe.int/lang-platform/fr → Langues de scolarisation → Langue comme matière et Langue(s) des autres matières

C’est là l’un des défis que doivent relever les responsables politiques. Par exemple, il est facile de considérer que dans les programmes, pour aborder les dimensions linguistiques des matières on peut s’en tenir à l’orthographe et à la grammaire ; ces éléments sont en fait « de surface » et, bien qu’utiles, ils ne représentent que l’un des aspects de l’éducation aux langues dans les matières. Les enseignants peuvent faire valoir que se concentrer sur la langue risque de les distraire de leur responsabilité principale - enseigner leur discipline. Cet argument est généralement invoqué lorsque les incidences de la relation entre langue et connaissances ne sont pas totalement reconnues ; or, porter attention à la langue en salle de classe améliorera non seulement les compétences linguistiques spécialisées et générales des élèves, mais leur permettra aussi d’approfondir leur compréhension de la discipline et d’élargir son apprentissage. D’aucuns soutiennent parfois que placer la langue au centre de toutes les matières est plus important pour les élèves qui réussissent que pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. Ce point de vue sous-estime à la fois le rôle de la langue dans tout apprentissage et l’importance des compétences linguistiques pour une participation pleine et entière à une société de la connaissance et à la vie démocratique. En acquérant le langage d’une discipline et en y réfléchissant consciemment, tous les apprenants, indépendamment de leur formation, en maîtriseront mieux le contenu et les activités qui y sont rattachées.

La conviction erronée que l’importance de la langue dans l’ensemble des matières est un objectif plus important pour les élèves qui réussissent le mieux peut s’expliquer par l’emploi du terme « langue académique ». Ce terme est aujourd’hui largement utilisé dans l’enseignement pour faire référence aux caractéristiques linguistiques exigées par les disciplines scolaires et aux aspects de la maîtrise de la langue évalués ou recherchés par l’école. Ces aspects vont au-delà du langage spontané et généralement informel utilisé par la plupart des élèves dans leur vie quotidienne. Beaucoup d’élèves n’ont pas les compétences requises pour bien construire leurs connaissances lorsqu’ils entament leur scolarité. Or, il peut se faire que, faute de rendre ces pré requis suffisamment explicites, une partie du curriculum demeure « cachée », accroissant ainsi les difficultés linguistiques inhérentes à l’école. C’est un problème pour tous les apprenants, mais tout particulièrement pour ceux qui sont issus de milieux socialement défavorisés ou ceux dont la langue familiale n’est pas la langue principale de scolarisation. La reconnaissance de l’importance de la « langue académique » n’est pas élitiste ; c’est au contraire un aspect essentiel de l’action en faveur de l’équité dans les résultats scolaires. La « langue académique » offre un accès à des modes plus diversifiés de pensée ou d’expression.

Définir quelle terminologie utiliser dans ce Guide a été un défi et cela a été l’objet de nombreux débats parmi ses auteurs. Le terme de « langue de scolarisation » est communément utilisé pour décrire la langue dominante de l’enseignement, laquelle est habituellement la principale langue régionale ou nationale, sachant que plusieurs langues de scolarisation sont parfois utilisées dans un même système éducatif. Cependant, le terme de « langue de scolarisation » est également repris par certains auteurs pour évoquer les usages d’une langue particulièrement importants dans l’accès aux contenus des matières scolaires. Dans ce Guide, nous avons adopté à cette fin le terme de « langue académique » et conservé « langue de scolarisation » comme terme plus général pour décrire la langue telle qu’elle est utilisée dans chaque matière. Bien que le terme « langue académique » puisse donner lieu à une certaine ambiguïté, il a été adopté en raison de son usage désormais largement répandu dans les écrits pédagogiques relatifs à l’enseignement des langues. Il a été plus difficile de prendre des décisions à propos d’autres termes. L’un des principaux thèmes de ce Guide est qu’il est nécessaire d’analyser le concept général de « langue » en plusieurs catégories plus fines afin d’accompagner l’enseignement de ce qu’il y a de linguistique dans les matières scolaires. Toutefois, des termes tels que « forme », « fonction », « genres », « domaines » et « types de textes » suscitent souvent des débats dans les

documents spécialisés et les linguistes et les théoriciens y mettent des connotations diverses en fonction de leur tradition épistémologique ou de leur contexte linguistique. Le fait de publier ce livre en deux langues et, avec éventuellement des traductions à venir dans plusieurs autres langues, a encore compliqué la tâche. Il a donc été décidé d'éviter autant que possible les catégories et les termes spécialisés, ainsi que les discussions concernant l'emploi plus général de la terminologie. Dans la plupart des cas, le sens des termes sera explicité par le contexte.

De plus, afin de ne pas être trop long ou trop complexe, le Guide ne se veut pas totalement exhaustif. Par exemple, la question de la langue des signes n'y est pas abordée, même si l'on admet qu'elle pourrait fort bien s'inscrire dans la politique linguistique d'une école. De même, les répercussions des technologies numériques et des autres « nouvelles littératies » sur l'usage de la langue par les élèves ne font pas l'objet d'une attention particulière, bien que l'importance de ce domaine de recherche soit reconnue. Le Guide a été rédigé dans l'objectif d'apporter son concours à la mise en œuvre des politiques linguistiques et à la formation des enseignements, en particulier pour la scolarité obligatoire, et ses contenus ont été déterminés en conséquence. Plusieurs problèmes sont traités de manière transversale plutôt que dans des chapitres distincts. Par exemple, l'importance de la qualité dans enseignement figure dans de nombreux chapitres, tout comme les besoins des apprenants vulnérables. Nous sommes conscients que l'éducation au langage propre des matières scolaires n'est pas l'unique facteur permettant de garantir la qualité de l'enseignement scolaire : en effet, les compétences pédagogiques, les ressources, le contexte socioculturel et une multitude d'autres facteurs interviennent également. Cependant, l'éducation et la formation aux langues est étroitement associée à certains de ces autres facteurs et elle est de la plus haute importance, bien que trop souvent négligée. Une série de textes figure en fin de volume de manière à permettre au lecteur d'explorer plus avant certains thèmes particuliers.

Comme le souligne le Guide, les enseignants de toutes matières doivent être sensibilisés aux défis posés par la nécessité d'aider leurs élèves à maîtriser les compétences langagières exigées par leurs disciplines scolaires. C'est pourquoi une grande partie du présent document s'attache à examiner et à illustrer comment il est possible d'assurer un enseignement des matières comportant des formes de sensibilité aux dimensions linguistiques de celles-ci, en proposant aux élèves des formes d'accompagnement spécifiques pour leur permettre de maîtriser les caractéristiques linguistiques « académiques » ou « scientifiques » générales et propres à chaque matière, alors que les enseignants doivent souvent déjà répondre à de nombreuses exigences. Cependant, un centrage sur l'acquisition de la langue ne doit pas être considéré comme une responsabilité supplémentaire, mais bien comme un recadrage de l'enseignement de leurs matières, destiné à le rendre plus efficace et plus plaisant. Des chapitres thématiques spécifiques concernent, de manière différente mais complémentaire, l'analyse des compétences dans la langue de scolarisation, aux approches de la langue dans le curriculum et aux facteurs de l'enseignement/apprentissage qui peuvent aider les apprenants à acquérir la « littératie spécifique aux matières ».

Bien que le Guide vise à la cohérence par sa structure linéaire, certains lecteurs pourraient souhaiter se concentrer sur certaines parties plus en lien avec leurs préoccupations. C'est pourquoi, malgré le souhait d'éviter trop de répétitions, certains principes fondamentaux ont été repris dans plusieurs chapitres.

Le chapitre introductif, en rappelant les principes fondamentaux de la Recommandation déjà citée, insiste sur l'importance des compétences dans la langue de scolarisation, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour l'équité et la qualité dans l'éducation. Il résume quelles en sont les

implications pour l'élaboration et la mise en œuvre des curriculums, tout en présentant des principes et des thèmes fondamentaux. Il souligne que l'enseignement de la langue de scolarisation doit être systématiquement envisagé du point de vue des valeurs.

Le chapitre deux est consacré au rôle de la langue dans la construction des connaissances et à la relation entre langue et cognition. C'est là l'une des principales perspectives qui mettent en évidence l'importance de la langue dans toutes les matières. Les enseignants doivent être conscients des différentes fonctions, à la fois cognitives et linguistiques, que peut avoir le langage. Le concept de « littératie spécifique aux matières », terme utile pour décrire les objectifs majeurs de l'apprentissage des contenus, est également analysé et caractérisé dans ce chapitre.

Le chapitre trois examine les différentes formes que prennent le langage et les langues dans la communication en classe et la manière dont elles sont liées à l'apprentissage linguistique. Ces formes sont déjà familières aux lecteurs, mais les examiner d'un point de vue spécifiquement linguistique apporte de nouveaux éclairages et les rend moins susceptibles d'être tenues pour acquises, parce qu'elles ne sont pas toutes équivalentes pour ce qui est de leur rôle pour l'acquisition des connaissances.

Le chapitre quatre étudie ce que signifie concrètement l'acquisition de la langue académique et l'importance du rôle des enseignants, qui offrent un accompagnement ou un « étayage » aux élèves afin que ceux-ci puissent passer de formes d'expression ordinaires et quotidiennes à des formes concernant les savoirs. Ceci supposera, par exemple, de jeter des passerelles entre des genres connus et des genres qui permettent d'élargir les points de vue et de généraliser les connaissances, au-delà de l'expérience ou de l'observation immédiates.

Le chapitre cinq examine de manière plus détaillée les questions relatives à la diversité des langues présentes dans l'école. Celle-ci peut produire des effets positifs ou négatifs sur les résultats obtenus par les apprenants, en fonction de facteurs qui sont analysés dans ce chapitre. On y examine aussi la nature des dispositifs qui doivent être mis en place pour les apprenants qui ont une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation, y compris pour développer leur maîtrise de ses emplois « académiques ».

Le chapitre six a trait à l'importance de la langue de scolarisation au niveau primaire et il souligne combien il est important d'inclure des objectifs linguistiques dans les curriculums. Ceci vaut particulièrement pour les apprenants dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation. Tous les apprenants du niveau primaire doivent être aidés à passer d'expressions verbales centrées sur soi à des usages plus décentrés, en les conduisant, par exemple, de la narration au compte-rendu, mais également d'emplois informels à des emplois plus formels du langage.

Le chapitre sept étudie le rôle de la langue en tant que matière spécifique, dès lors qu'il est admis que la langue est centrale pour toutes les matières. La langue en tant que matière scolaire a bien une fonction spécifique dans l'enseignement linguistique, mais il ne faut pas se borner à la considérer comme une matière « au service » des autres disciplines. Ce chapitre met également en relief l'importance d'une politique linguistique scolaire favorisant la convergence des approches à travers les curriculums des matières scolaires.

Le chapitre huit est consacré aux pré requis linguistiques spécifiques aux différentes matières. Ceux-ci sont complexes et variés et ils dépendent en partie de la manière de concevoir les objectifs d'une discipline donnée. On y étudie également, au travers d'exemples, l'importance qu'il y a à étayer l'apprentissage de la langue en classe et on propose des éléments de réflexion pour poursuivre les recherches dans ce domaine.

Le chapitre neuf décrit certaines des conséquences pratiques de la création d'une « sensibilité à la langue » dans l'enseignement d'une matière donnée. Il attire également l'attention sur l'importance de créer une culture éducative axée sur l'accompagnement des élèves (par opposition à l'emploi de méthodologies ou de thématiques particulières) susceptible de développer une ouverture et une curiosité vis-à-vis de la langue et d'encourager le développement de stratégies linguistiques dans et au-delà de l'apprentissage des contenus.

Le chapitre dix insiste sur la nécessité de disposer d'un curriculum dans lequel les objectifs de l'apprentissage linguistique dans les matières sont formulés explicitement. A cette fin, différentes approches sont possibles et divers exemples (dispositifs déjà testés ou encore en cours d'application) sont proposés. Suit une discussion générale sur les diverses manières de concevoir et de mettre en œuvre de tels programmes, leurs avantages et leurs limites. On avance volontiers que, en tant que partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines, les compétences linguistiques doivent être identifiées et rendues transparentes, quel que soit le contexte éducatif.

Le chapitre onze souligne l'importance cruciale qu'il y a à former les enseignants à percevoir et à intégrer les dimensions linguistiques de l'enseignement de leurs disciplines. Diverses stratégies de mise en œuvre de telles préoccupations sont examinées. Elles consistent notamment à intégrer la dimension linguistique dans la formation professionnelle continue des enseignants, à instaurer un système de formateurs « spécialisés en littératies ». On y encourage aussi les écoles à développer l'enseignement et l'apprentissage d'une culture des contenus sensible à la langue, à surmonter les barrières entre disciplines grâce à des échanges et à la coopération entre enseignants.

Selon le chapitre douze, la recherche de la qualité dans l'enseignement suppose que son évaluation ne se limite pas à celle des curriculums et des acquis des apprenants, mais qu'elle s'étende à la qualité de l'offre éducative globale, y compris aux mesures visant à promouvoir l'inclusion et l'équité. Procéder à l'évaluation globale d'un dispositif d'enseignement est une entreprise nécessaire, même si elle est complexe.

La conclusion donne une rapide vue d'ensemble des thèmes abordés par le Guide et elle invite le lecteur à réagir aux défis qui ont été décrits et aux suggestions qu'il propose.

1. L'importance des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires pour la qualité et l'équité dans l'éducation

Le projet du Conseil de l'Europe intitulé « Langues dans l'éducation, langues dans l'éducation » a été riche d'enseignements et a donné naissance à de nombreux documents et outils importants, tous disponibles sur la *Plate-forme de ressources et de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle.* Comme mentionné dans l'Introduction, le présent Guide est l'un des produits de ce projet, qu'il entend développer et présenter de façon plus méthodique. Les dimensions linguistiques sont extrêmement importantes pour tous les niveaux d'apprentissage scolaire, mais c'est tout particulièrement le cas pour l'apprentissage du contenu dans toutes les matières, quelles qu'elles soient. En effet, c'est précisément au niveau de chaque discipline qu'il est possible d'agir (concrètement) pour améliorer la qualité et l'équité dans l'éducation. Autrement, les défis rencontrés à cet égard continueront de se poser.

Outre la Recommandation adoptée en 2014 par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (voir Annexe 1), un certain nombre d'études effectuées aux niveaux national/régional et international soulignent également l'importance des compétences dans la langue de scolarisation, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour la qualité et l'équité dans l'éducation. Ainsi, les diverses évaluations effectuées par l'OCDE, les documents politiques adoptés par l'UNESCO et des programmes soutenus par la Commission européenne convergent pour dire que l'acquisition par les apprenants de compétences dans la langue de scolarisation est un atout majeur pour eux, pour le système éducatif, pour la cohésion sociale et pour l'avenir de nos sociétés. L'importance de la langue de scolarisation est donc largement reconnue. Toutefois, étant donné que cette expression (tout comme d'autres) recouvre souvent des notions différentes, il convient d'apporter quelques précisions. Le présent chapitre définit certains des termes et concepts clés qui sous-tendent ce Guide. Il décrit également une partie des implications de ceux-ci pour l'enseignement et les curriculums et il souligne l'importance des compétences linguistiques pour la qualité et l'équité dans l'éducation. Tous ces points seront développés plus avant dans les chapitres qui suivent.

1.1 Langue de scolarisation – utilisation de la langue académique

Très souvent, l'expression *langue de scolarisation* est employé pour désigner la principale (et, parfois, seule) langue nationale ou régionale/minoritaire utilisée en classe pour dispenser l'enseignement. Souvent, on emploie aussi l'expression *langue de l'enseignement* pour désigner cette même langue, bien que d'aucuns s'opposent à cette appellation, parce qu'elle reposerait sur une conception étroite et transmissive de ce qu'implique l'enseignement. Aujourd'hui, la plupart des sociétés se caractérisent par un multiculturalisme de plus en plus complexe qui résulte de la mobilité et des migrations. Ceci pose un défi considérable à l'école car, pour de nombreux élèves, la principale langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage diffère très souvent de leur première langue ou langue familiale. Il va de soi qu'il est important pour eux d'acquérir et de développer des compétences dans la langue de scolarisation (ou langue d'enseignement) ; celles-ci doivent être suffisantes pour leur permettre de comprendre les cours et d'y participer. Mais, même dans les contextes où plusieurs langues sont employées aux fins de l'enseignement, il reste souvent un certain nombre d'apprenants qui doivent suivre leur scolarité dans une langue qui n'est pas leur première langue, ou langue familiale. Ces apprenants peuvent obtenir de mauvais résultats non en raison d'un manque de capacités, mais de difficultés linguistiques. Il s'agit là d'une question importante. Différentes approches sont adoptées par les systèmes éducatifs et l'école pour soutenir les apprenants concernés. Ainsi, les enfants de familles

arrivées récemment dans un pays où la langue majoritaire est différente de la leur peuvent se voir proposer le soutien linguistique nécessaire pour acquérir des compétences de communication dans la langue du pays d'accueil (ce point sera traité de façon plus détaillée au chapitre cinq). Toutefois, il existe un autre aspect des compétences en langue de scolarisation qui est tout aussi important mais moins évident – et qui, de ce fait, peut facilement être sous-estimé.

En effet, si les élèves doivent être en mesure d'utiliser la langue à des fins sociales et informelles, ils doivent également pouvoir l'utiliser pour apprendre les différents contenus disciplinaires, pour exprimer leur compréhension et pour interagir avec d'autres sur la signification et les implications de ce qu'ils apprennent. Ceci nécessite un certain niveau de compétence dans ce que l'on a appelé la *langue académique* – autre facette de la langue de scolarisation, qui ne renvoie pas seulement aux différentes langues régionales ou nationales utilisées à l'école, mais à un type d'utilisation de la langue plus spécialisé, plus formel et nécessaire à la réflexion ainsi qu'à la conception et à la comparaison d'idées. Même les élèves dont la première langue est la langue de scolarisation ne satisfont pas tous aux exigences linguistiques du système scolaire – et, plus spécifiquement, aux exigences de l'apprentissage dans les différentes matières. Souvent, l'on considère que ce défi consiste à acquérir un nouveau vocabulaire spécialisé (c'est-à-dire à maîtriser des termes tels que *neutron*, *électrolyse* et *ion* et en sciences, ou *ironie*, *métaphore* et *tragédie* en littérature, par exemple). De fait, les curriculums des différentes matières font tous mention de concepts que les apprenants doivent assimiler. La plupart des matériels d'enseignement accordent également une place au bagage lexical correspondant à ces concepts et attirent l'attention des enseignants et des apprenants sur l'importance de comprendre et de mémoriser la signification des termes nécessaires pour décrire et manier les connaissances disciplinaires. Naturellement, la capacité à utiliser de nouveaux termes de façon appropriée représente une partie importante de l'apprentissage d'une matière et cela peut être source de difficultés pour l'apprenant. La signification précise d'un mot peut nécessiter de vastes connaissances techniques, et il arrive que certains de ces nouveaux termes aient déjà un ou plusieurs sens dans la langue courante (c'est le cas de mots comme *positif*, *conduite* ou *énergie*, par exemple). S'il faut reconnaître que l'acquisition d'une nouvelle terminologie disciplinaire constitue un défi pour les apprenants, il ne s'agit là que de l'un des aspects de la maîtrise de la langue académique. En fait, on pourrait même dire qu'elle ne représente pas le défi le plus difficile pour les apprenants.

L'expression *maîtrise de la langue académique*, en soi, est un peu trop générale. Il faudrait la détailler en catégories plus fines, afin d'en révéler les différents aspects et expliquer les défis que celles-ci représentent pour les apprenants. Ces catégories ont elles-mêmes des implications pour les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement. Bien que la « langue académique » puisse concerner des textes tant oraux qu'écrits, la distinction première et la plus fondamentale se situe entre la langue orale et la langue écrite. Généralement, la langue parlée est très contextualisée ; le locuteur a souvent recours à des éléments non verbaux pour étayer son propos et il peut formuler des phrases incomplètes ou structurées de façon peu précise. La langue écrite, quant à elle, suppose généralement une distance plus importante entre l'auteur du message et son public potentiel et doit être formulée avec davantage d'attention et de précision. Bien entendu, la langue orale peut parfois être plus formelle, comme dans le cadre d'un exposé ou de la présentation du bulletin d'informations à la radio ; de la même manière, la langue écrite peut s'inscrire dans un registre informel et quotidien, comme dans les e-mails et les sms. Toutefois, lorsque la différence entre la langue orale et la langue écrite n'est pas suffisamment reconnue, les élèves peuvent parfois manquer de soutien pour l'expression et la compréhension écrites dans les différentes matières. Dans de tels contextes, l'on considère en effet que les apprenants acquerront des compétences dans ces domaines aussi facilement que dans l'expression et la

compréhension orales quotidiennes, en partant du principe tacite que, dès lors qu'ils peuvent participer aux discussions générales sur le contenu disciplinaire en salle de classe, ils sont capables de transférer tout seuls les compétences mobilisées vers la compréhension/le décodage de textes complexes ou la rédaction. Or, si la communication orale en classe est extrêmement importante pour aider les apprenants à utiliser leurs connaissances préalables et à négocier le sens de nouveaux concepts, c'est généralement à l'écrit qu'ils doivent formuler les nouveaux acquis, et ce, d'une manière de plus en plus élaborée, cohérente et abstraite.

Autre catégorie importante de l'utilisation de la langue académique : le *genre*. Comme mentionné dans l'introduction, ce terme a fait l'objet de vifs débats dans la littérature spécialisée, les différents acteurs concernés lui attribuant des connotations différentes selon leur tradition épistémologique ou leur contexte linguistique. Mais n'entrons pas dans le détail de ces débats : il est plus important, aux fins du présent Guide, de définir la manière dont le concept de genre pourrait aider les apprenants à maîtriser la langue académique, et les enseignants à savoir comment adapter leurs pratiques professionnelles. Ainsi, lorsque l'on demande à des élèves de rédiger un compte rendu sur une leçon particulière (une expérience en cours de science, une sortie dans le cadre du cours de géographie, ou une pièce de théâtre dans le cadre du cours de langue comme matière, par exemple), ils peuvent se sentir perdus si on ne leur fournit aucune information supplémentaire sur le type/la catégorie de texte qu'ils sont censés écrire (un rapport, un journal, un essai, etc.). Le terme *genre* au sens de ce Guide est utile dans un tel contexte, car il renvoie au type/à la catégorie de production écrite attendu(e). Il attire également l'attention sur le fait que certains textes ont des caractéristiques communes et peuvent donc être regroupés, ce qui peut être pratique pour les enseignants de disciplines non linguistiques. En effet, cela peut les aider à définir des tâches écrites ou orales accompagnées de consignes plus détaillées, et à identifier les types d'aide dont les apprenants pourraient avoir besoin pour mener ces tâches à bien. La notion de genre aide également les apprenants à mieux connaître les types de production écrite adaptés à chaque contexte. Ces connaissances sont aussi importantes dans les approches de la lecture, dans la mesure où elles permettent de savoir à quel type de texte l'on est confronté. Ainsi, il peut être utile d'adopter des stratégies de lecture différentes selon que l'on traite un article de magazine (parcourir rapidement le texte, s'appuyer sur des indices visuels) ou un rapport technique (faire appel à des connaissances préalables, à sa connaissance de la structure probable, se concentrer sur les détails). Les caractéristiques communes qui déterminent le regroupement de textes ne se limitent pas à leurs éléments « internes », tels que le vocabulaire et la grammaire (utilisation fréquente de la troisième personne pour la rédaction des rapports, par exemple) ; elles englobent également des éléments plus « externes » et contextuels tels que la finalité et le public. Ainsi, l'intention de l'auteur au moment de la rédaction d'un texte (décrire, argumenter ou convaincre, par exemple) influence la structure et le choix de la langue utilisée.

Outre le *genre*, la notion de *texte* est une composante importante de la langue académique. Elle renvoie au fait qu'un bloc de production orale ou écrite doit être considéré comme un tout, et non comme un ensemble de composantes distinctes. La langue peut être considérée au niveau des mots (grammaire et orthographe, par exemple) ou des phrases (grammaire et ponctuation), mais c'est lorsqu'elle est étudiée en tant que texte que des notions comme le contexte, le sens, la finalité et la compréhension approfondie entrent davantage en jeu. Lorsque l'on demande aux enseignants de disciplines non linguistiques de tenir compte de la question de la langue dans leur enseignement, ils peuvent avoir tendance à penser que ceci suppose l'acquisition de connaissances linguistiques et techniques qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité. Cependant, cet exercice ne demande pas tant de

connaissances spécialisées sur les formes de langue ; il est davantage axé sur la fonction de la langue, c'est-à-dire sur la façon dont cette dernière est utilisée dans des contextes particuliers.

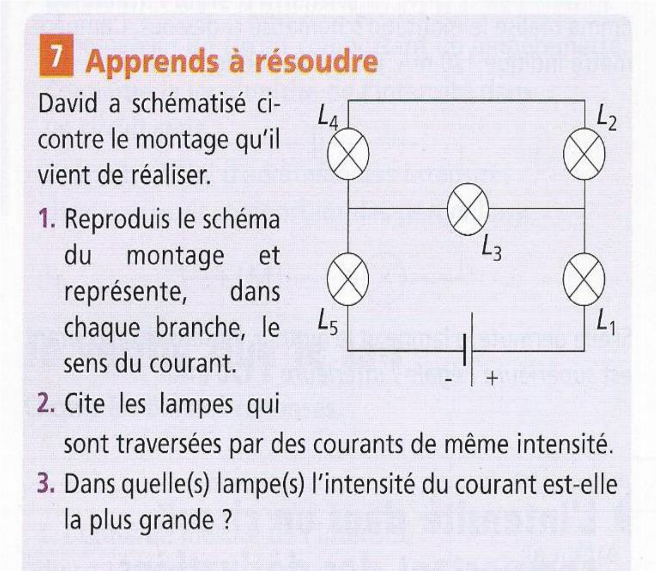
Par ailleurs, la langue ne doit pas être perçue comme un simple système, mais comme un discours. Ce dernier terme met l'accent sur l'*utilisation* de la langue et ses différentes fonctions, ainsi que sur sa nature vivante et dynamique et sur la manière dont elle crée du sens dans les contextes sociaux. Le fait d'attirer l'attention sur les différents aspects de la langue non seulement en tant que système (c'est-à-dire un ensemble de règles de grammaire) mais aussi en tant que discours (qu'est-ce que l'auteur cherche à faire à travers ce texte ? Comment s'y prend-il pour atteindre ces objectifs ?) peut aider les enseignants de disciplines non linguistiques à percevoir le lien entre la compréhension du contenu de leur matière et l'utilisation de la langue.

Le rôle de la langue dans la construction du savoir et le lien entre la langue et la réflexion sont deux éléments fondamentaux qui expliquent l'importance de la langue dans toutes les matières ; ils seront abordés de façon détaillée au chapitre deux. L'objectif, ici, est d'introduire l'expression clé : *fonction linguistique cognitive* qui montre le lien étroit entre la cognition et la langue. Dans les cours de disciplines non linguistiques, les apprenants sont amenés à effectuer des tâches telles qu'expliquer, argumenter, émettre des hypothèses, comparer, etc. – autant d'activités qui sont fondamentales pour l'apprentissage et la compréhension dans toutes les matières, quelles qu'elles soient, et nécessitent clairement une réflexion de leur part. Mais, parallèlement, elles exigent des apprenants une utilisation particulière de la langue qui traduise leur intention (décrire – par opposition à expliquer, comparer ou émettre des hypothèses, par exemple). Ces macro-fonctions sous-tendent l'ensemble de la communication, y compris la création de sens ou les formes d'expression très spécifiques à chaque matière.

Le présent Guide entend démontrer que tous les enseignants parviendront mieux à aider leurs élèves à apprendre et à comprendre le contenu disciplinaire s'ils leur apportent un soutien dans lequel la dimension linguistique de la matière concernée est prise en compte. Concrètement, cela implique entre autres de les aider à faire la distinction entre le mode écrit et le mode oral et à maîtriser les genres et les fonctions cognitives-linguistiques.

Pour améliorer l'enseignement des contenus disciplinaires, il est nécessaire d'accorder davantage d'attention à la langue en tant que support et vecteur de sens. Ainsi, les enseignants de disciplines non linguistiques doivent planifier les leçons d'une manière réfléchie et détaillée afin de s'assurer que tous les enfants acquièrent les aptitudes et compétences nécessaires à la compréhension des thèmes pertinents et des liens et implications ou conséquences théoriques ou réels.

Pour illustrer le défi que représente la langue académique, il suffit d'analyser les matériels pédagogiques. Intéressons-nous, par exemple, à deux exercices extraits d'un manuel de physique en français et d'un manuel de géographie en anglais, respectivement.



7 Apprends à résoudre

David a schématisé ci-contre le montage qu'il vient de réaliser.

1. Reproduis le schéma du montage et représente, dans chaque branche, le sens du courant.
2. Cite les lampes qui sont traversées par des courants de même intensité.
3. Dans quelle(s) lampe(s) l'intensité du courant est-elle la plus grande ?

Figure 1.1 : Apprendre à résoudre un problème.[3]

Solution (extrait du manuel)

2. Les lampes L_1 et L_5 sont situées toutes les deux dans la branche principale (contenant le générateur).

D'après la loi d'unicité de l'intensité appliquée à une branche constituée de dipôles en série, L_1 et L_5 sont traversées par des courants de même intensité I_1.

De même, les lampes L_2 et L_4 situées toutes les deux dans la même branche dérivée sont traversées par des courants de même intensité I_2.

3. L'intensité du courant dans la branche principale est égale à la somme des intensités des courants dans les branches dérivées : $I_1 = I_2 + I_3$; c'est donc dans la branche principale et dans les lampes L_1 et L_5 que l'intensité est la plus grande.

La difficulté linguistique de l'exercice ci-dessus ne réside pas seulement dans les quelques termes spécifiques à la discipline (« branche du circuit » ou « courant », par exemple). Elle tient plutôt au genre de texte attendu dans les réponses, les apprenants étant censés montrer de façon exhaustive toutes les étapes de leur raisonnement. Pour ce faire, ils doivent recourir à une langue bien éloignée de celle qu'ils utilisent d'ordinaire, au quotidien. Il convient de souligner une autre caractéristique du texte fourni comme réponse-type : il s'agit d'un texte argumentatif qui répond à des contraintes formelles précises quant à l'organisation des informations transmises. Le titre de cet exercice (« Apprends à résoudre ») pourrait tout aussi bien être modifié comme suit : « Apprends à formuler une réponse ». Le processus de raisonnement dans les réponses se caractérise par des mots et expressions tels que « car », « de la même manière » et « par conséquent », qui montrent l'établissement d'un lien de cause à effet, d'une comparaison et d'une conclusion, respectivement. Il est évident que le processus de raisonnement attendu dans la réponse écrite implique que l'apprenant possède une maîtrise suffisante du registre de langue pertinent.

Le deuxième exercice, quant à lui, invite les élèves à préparer un exposé oral à partir des informations reproduites ci-dessous. La forme de la production attendue dans le cadre de cette activité est bien différente de celle du premier exercice, la relation entre la compréhension des faits décrits et les modalités de leur présentation répondant à des contraintes spécifiques qui se distinguent considérablement de celles présentes dans l'exemple précédent.

[3] Extrait d'un manuel de physique en français : Durandeau J.-P. *et al.* (2007) : *Physique Chimie 4ème*, Paris, Hachette, p. 88.

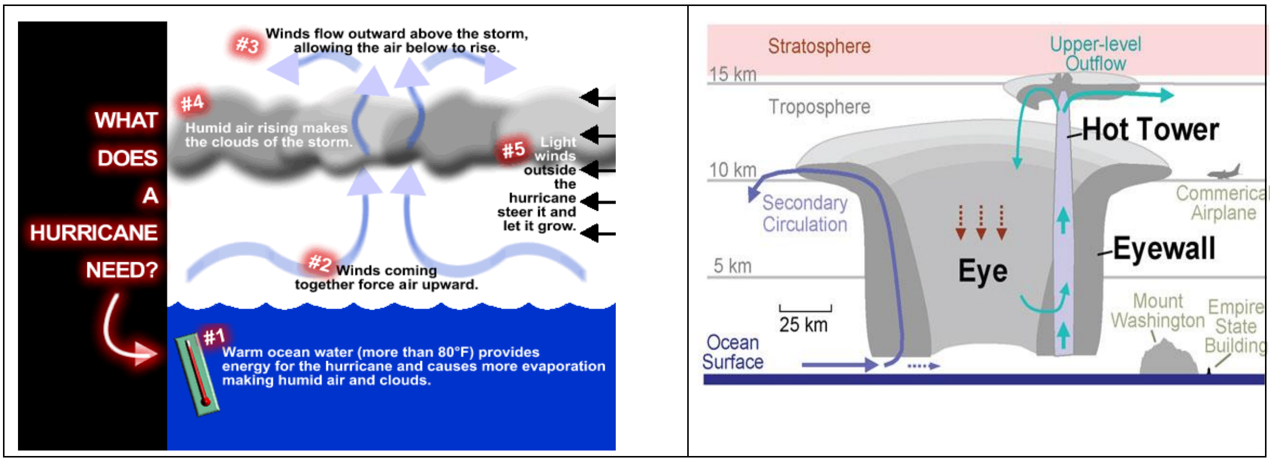


Figure 1.2 : Extrait d’un manuel de géographie en anglais[4]

Dans cette activité, il est demandé aux élèves d’expliquer oralement la formation et le fonctionnement d’un ouragan, sur la base des deux schémas reproduits ci-dessus et d’une recherche autonome. L’exercice exige des apprenants qu’ils sachent décoder les informations données, aussi bien visuelles que verbales, et qu’ils comprennent quelques termes spécialisés (humide, stratosphère ou flux de sortie, par exemple). Mais surtout, ils doivent être en mesure de présenter ces explications sous une forme orale en décrivant les phénomènes concernés d’une manière adaptée et cohérente et en tenant compte des connaissances antérieures et des attentes des destinataires, tout en respectant les exigences formelles d’une telle présentation. Souvent, les connaissances spécifiques au genre attendues dans la préparation d’un tel exposé et les moyens linguistiques concrets qui peuvent être employés dans cet exercice ne sont pas explicitement mentionnés. Au contraire, on part souvent du principe (à tort) qu’ils les maîtrisent déjà ou qu’ils savent comment les acquérir tout seuls.

Si les enseignants eux-mêmes n’ont pas suffisamment conscience de la dimension spécifique de la langue qu’ils sont amenés à utiliser ni de leurs attentes envers les apprenants, il est peu probable qu’ils puissent apporter à ces derniers l’aide dont ils ont besoin. Or, une telle absence de soutien dans l’appropriation progressive des dimensions linguistiques des disciplines va à l’encontre de l’un des principes de base de l’enseignement, à savoir que l’on ne peut parler, à l’oral ou à l’écrit, que de ce que l’on a compris ; de la même manière, l’on ne peut évaluer que ce qui a été enseigné. En outre, elle prive une partie non négligeable des élèves des orientations et des expériences pédagogiques qui leur permettraient de mieux tirer profit des opportunités d’apprentissage. Il faut bien comprendre que l’acquisition de la littératie par *tous* les apprenants n’est pas une exigence ou une perspective abstraite, mais qu’elle fait partie intégrante de l’enseignement de la matière concernée. Autrement dit, la maîtrise de la littératie spécifique à une discipline est un objectif absolument fondamental dans chaque matière. Elle englobe bien plus que l’acquisition des compétences spécifiques de base et permet aux apprenants d’avoir des connaissances spécialisées dans un domaine d’étude précis, de se familiariser avec ses conventions réflexives et linguistiques et d’identifier la contribution de la matière en question à la société (voir également le chapitre 2 à ce sujet).

[4] Extrait de 'Weather Wiz Kids'
http://www.weatherwizkids.com/Hurricane_formation.gif;
http://www.nasa.gov/centers/goddard/images/content/138612main_okelley_graph_lg.jpg

1.2 Préparation à la société du savoir et transmission des compétences nécessaires

Il est de la responsabilité des décideurs en matière d'éducation de traiter cette question et de lui accorder la place qu'elle mérite dans les politiques éducatives. Le curriculum devrait certainement spécifier de façon claire les exigences linguistiques qui détermineront en partie l'acquisition par les apprenants des connaissances et des compétences disciplinaires. L'identification des dimensions linguistiques dans et entre les matières dépend forcément de chaque contexte éducatif. Aussi les procédures mises en œuvre doivent-elles prendre la forme la mieux adaptée au fonctionnement de chaque système de formation. De plus, les formes prises par le curriculum dans ces différents contextes peuvent être très variables.

Les mesures principales contenues dans la Recommandation CM/Rec (2014)5 citées plus haut concernent

a) **les contenus et programmes d'enseignement des différentes matières scolaires** : explicitation des normes et des compétences linguistiques spécifiques devant être maîtrisées par les apprenants ; mise en évidence dans les programmes des convergences dans les dimensions linguistiques des différentes matières ; rappel de la dimension transversale de l'apprentissage de la langue de scolarisation comme matière scolaire pour l'ensemble des apprentissages conduits dans cette langue ;

b) **les modalités d'apprentissage** : exposition des apprenants à des situations diversifiées d'apprentissage afin de développer leurs capacités cognitives et linguistiques ;

c) **les manuels scolaires** : encouragement à intégrer dans ces matériels une prise en compte explicite des dimensions linguistiques des différentes matières ;

d) **les processus de diagnostic et d'évaluation** : vérification régulière, et en particulier lors des passages d'une étape du système éducatif à la suivante, des capacités effectives des apprenants à maîtriser les formes de la langue de scolarisation exigées aux différents niveaux scolaires ; anticipation, pour chaque matière scolaire, de la nature des compétences en langue de scolarisation qui seront exigées dans les évaluations, de façon à pouvoir y préparer les élèves ;

e) **la mise en place de formes de soutien adaptées ;**

f) **une sensibilisation au rôle que peuvent jouer toutes les ressources linguistiques diversifiées dont disposent les apprenants** pour faciliter leur accès aux connaissances ;

g) **la formation des équipes de direction des établissements scolaires et des enseignants de toutes les disciplines** à leur rôle dans la conception et la mise en œuvre d'une politique d'établissement globale concernant la langue de scolarisation et dans la prise en charge , à côté du contenu disciplinaire, de l'enseignement des dimensions linguistiques nécessaires à la construction des connaissances.

L'expérience acquise en Europe dans la conduite des changements introduits pour le fonctionnement du système éducatif a révélé que ceux-ci supposent, pour être suivis d'effets, que les différents acteurs du curriculum, à tous les niveaux du système éducatif, soient mobilisés et invités à prendre des initiatives qui assurent la cohérence des actions conduites, jusque dans la salle de classe. Comme indiqué dans la Recommandation déjà citée, parmi les domaines qui sont directement concernés figurent en premier lieu :

- les matériaux pédagogiques : les auteurs et éditeurs devraient être sensibilisés au besoin de faire apparaître ces dimensions linguistiques comme autant d'objets d'apprentissage ;
- la formation des enseignants : la formation initiale gagnerait à faire une place à la prise de conscience de ces réalités linguistiques, de façon propre à chaque discipline ou bien dans des actions de formation interdisciplinaires, faisant émerger la responsabilité collective de l'équipe éducative pour la réussite scolaire de tous ;
- l'élaboration, par des instances pédagogiques reconnues dans le contexte national ou régional, et la diffusion auprès des enseignants de documents faisant le lien entre les pratiques d'enseignement et le soutien nécessaire pour la maîtrise des formes linguistiques spécifiques. Ces documents doivent rendre directement compréhensibles les raisons de l'attention portée à ces formes et les modalités concrètes de mise en œuvre. Il ne s'agit pas d'ajouter une charge supplémentaire aux tâches des enseignants mais, au contraire, de faciliter leur action pédagogique ;
- les évaluations disciplinaires : une attention particulière devrait être portée sur l'intérêt de tirer les conséquences des liens entre connaissances disciplinaires et maîtrise de formes linguistiques particulières. Les concepteurs des évaluations, formatives comme sommatives, doivent examiner et tenir compte des savoir-faire et des connaissances linguistiques induits par les tâches demandées. Les enseignants doivent pouvoir préparer les apprenants à cette dimension des épreuves.

La diversité des enseignements reçus et des situations d'apprentissage social et scolaire que vit un élève dans son cursus peut aussi être perçue comme un ensemble d'expériences qui constituent autant d'occasions d'acquisition progressive d'une maîtrise diversifiée de la langue. Pour jouer tout son rôle, cette diversité des opportunités d'apprentissage doit répondre à deux exigences :

- être la plus large possible et faire l'objet d'une concertation des acteurs du curriculum, de façon à ce que chaque apprenant puisse avoir accès à l'ensemble des situations pouvant favoriser une meilleure maîtrise de la langue : diversité des textes rencontrés dans le parcours de formation, diversité des situations d'expression et d'interactions orales et écrites, diversité des aides auxquelles il peut avoir accès ;
- faire l'objet de réflexions permettant l'identification des différences et des similitudes, favorisant le transfert de savoir-faire linguistiques ainsi que la prise de conscience de la diversité interne à chaque langue et des usages différenciés des registres de langue.

Les apprenants ont tous des ressources linguistiques qu'ils devraient pouvoir exploiter. Ces ressources sont constituées, tout d'abord, des expériences d'apprentissage qu'ils capitalisent tout au long de leur parcours de formation. Parmi celles-ci, il faut citer les enseignements de langue(s) autre(s) que la langue de scolarisation. En effet, ces enseignements de langue(s) sont, eux aussi, des expériences d'usage différencié des formes de la communication. La recherche de convergences entre l'apprentissage d'autres langues et les savoir-faire dans la langue de scolarisation est sans nul doute un lieu favorable à la dimension réflexive sur les langues et le langage. Les nombreuses langues présentes à l'école peuvent aussi constituer des ressources importantes (chapitre cinq).

Au-delà des besoins spécifiques et des ressources de quelques apprenants, la question fondamentale à laquelle se trouve confrontée chaque système éducatif est celle de savoir comment ils peuvent réussir, par un processus d'enrichissement progressif, à effectuer la transition de (i) l'expérience linguistique

spécifique à la culture partagée par de jeunes apprenants à (ii) des pratiques et des attendus de la communauté scolaire.

Naturellement, la mise en œuvre des procédures destinées à introduire des politiques sur l'éducation aux langues doit être adaptée aux spécificités linguistiques, culturelles et éducatives de chaque État ou Région. Elles peuvent consister en l'intégration de la maîtrise des différentes formes linguistiques dans les standards de formation, dans les recommandations pédagogiques à destination des enseignants et des chefs d'établissement, dans le curriculum de chaque discipline, etc. Des initiatives à la hauteur de tels enjeux éducatifs et politiques supposent une orientation explicite et affirmée de la politique éducative – orientation politique qui est seule en mesure de créer une cohérence entre différentes initiatives, tant dans leur contenu, dans la chronologie de leur mise en œuvre que dans les modalités d'implication des différents acteurs pédagogiques.

1.3 Equité et qualité dans l'éducation

Les initiatives prises en faveur de la maîtrise de la dimension linguistique dans l'ensemble des disciplines scolaires rejoignent l'engagement envers l'équité et la qualité dans l'éducation, qui englobe la promotion de l'inclusion, de la cohésion sociale et du respect des répertoires linguistiques et culturels des élèves. La lutte contre l'échec scolaire, la recherche d'équité dans l'accès aux connaissances, le développement de l'esprit critique et de la capacité à exercer effectivement sa citoyenneté démocratique participent tous de la recherche de qualité dans l'éducation, telle qu'elle a été posée comme objectif dans la Recommandation de décembre 2012 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres.[5] Cette Recommandation établit qu'une éducation de qualité doit veiller à être inclusive et attire l'attention sur l'importance de la langue en tant que base pour la réussite de l'apprentissage dans l'ensemble des matières scolaires.

Comme expliqué précédemment, pour réussir à l'école, tous les apprenants doivent être en mesure de satisfaire aux exigences linguistiques imposées dans les différentes matières. Certaines de ces exigences sont communes à plusieurs disciplines ; d'autres sont spécifiques à l'une ou l'autre d'entre elles (ce point sera traité de façon plus détaillée au chapitre sept). Toutefois, certains apprenants sont mieux armés que d'autres pour répondre à ces exigences. En effet, les élèves issus de milieux plus privilégiés peuvent avoir davantage de facilités que les autres à acquérir la langue académique parce qu'ils ont l'habitude d'employer une langue plus complexe à la maison. Les élèves issus de milieux défavorisés, quant à eux, peuvent avoir d'importantes difficultés pour passer du registre familier et quotidien aux registres plus soutenus nécessaires à une réflexion plus approfondie. D'autres élèves encore sont désavantagés parce qu'ils doivent étudier dans une langue qui n'est pas leur première langue. Et bon nombre d'apprenants sont doublement pénalisés parce que la langue de scolarisation n'est pas leur première langue et qu'elle se présente sous une forme à laquelle ils ne sont pas habitués. Ces apprenants peuvent sembler moins intelligents que les autres ou peu performants dans certaines matières, mais, en réalité, leurs difficultés tiennent plus à une question de langue.

En fait, ils peuvent être lésés encore davantage si l'école, souvent dans une très bonne intention, prend des mesures visant à abaisser le niveau des exigences linguistiques, et, par conséquent, celui de l'effort intellectuel demandé. Ainsi, dans les pires scénarios, les élèves dont on estime qu'ils ont un faible niveau de compétences en langue peuvent être séparés du reste de la classe et se voir imposer des

---

[5] Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité *:* www.coe.int/cm → Textes adoptés

activités plus simples (compléter des fiches de travail avec les mots manquants, relier des mots aux images correspondantes, souligner les mots clés) qui ne favoriseront pas le développement de leurs compétences dans les différentes formes de rédaction académique. Les enseignants de disciplines non linguistiques peuvent être tentés d'éviter de demander aux élèves de rédiger des textes longs et cohérents parce qu'ils savent que l'exercice est difficile pour eux, et d'instaurer plutôt des échanges oraux approfondis, suivis de tâches écrites de faible niveau telles que du recopiage. La solution pédagogique à ce genre de situation n'est pas forcément évidente mais elle implique de savoir trouver un équilibre entre des défis de niveau approprié et les types de soutien pertinents afin d'aider les apprenants à réussir.

L'éducation linguistique n'est pas qu'une tâche technique : elle repose sur des valeurs. En effet, les apprenants doivent avoir un niveau élevé de compétences en langue non seulement pour répondre aux exigences de l'école, mais aussi pour pouvoir devenir des parties prenantes dans des domaines discursifs spécifiques aux différentes matières, ainsi qu'à la vie de la société en tant que citoyens démocratiques. Si l'on considère que ces compétences s'acquièrent spontanément ou si l'on confine l'éducation linguistique à un seul domaine du curriculum, l'on risque de perpétuer les inégalités et de continuer à léser de nombreux apprenants. Les mesures pratiques pouvant être prises aux niveaux politique et institutionnel pour relever ces défis, ainsi que les principes sur lesquels elles reposent, seront abordés de façon plus approfondie dans les chapitres suivants.

2. Le rôle de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances

2.1 Le rôle de la langue dans la construction des connaissances

La langue est souvent considérée comme un simple instrument de communication. Elle joue cependant un rôle central dans la découverte, l'identification et le stockage de nouvelles connaissances. La langue permet aux connaissances d'être transmises dans le temps et de faire l'objet de discussions et de controverses, qui sont fondamentales pour assurer leur validité. La langue permet la diffusion des connaissances dans le cadre de l'éducation formelle, mais aussi en dehors des institutions éducatives sous des formes vulgarisées (modes d'emploi, recettes, etc.). La langue est importante, même lorsqu'elle n'est pas le premier moyen d'expression. Par exemple, de nombreuses formes de connaissances peuvent être exprimées dans des systèmes sémiotiques qui utilisent peu la langue en soi : écriture mathématique, symboles, formules, statistiques, cartes, schémas, photographies. Les codes utilisés dans ces systèmes se suffisent à eux-mêmes, mais ils ont besoin d'être verbalisés pour la discussion, le commentaire ou l'enseignement. Parfois, la langue a une fonction de représentation : par exemple, un compte rendu d'expérience ou de recherche transpose dans la langue appropriée des données ou des résultats établis indépendamment de leur expression et de leur fixation textuelles. Cependant, il convient de garder à l'esprit que, dans la plupart des cas, la langue n'est pas seulement utilisée comme un moyen de représenter des connaissances établies en dehors des textes qui en rendent compte : elle est souvent l'espace même dans lequel s'élaborent les connaissances. Par exemple, il n'y a pas de connaissances historiques en dehors des textes des historiens, même si celles-ci se construisent à partir de données et d'éléments probants de toute nature, qui sont commentés et analysés. La langue est utilisée à des fins heuristiques (processus de découverte et d'apprentissage) dans toutes les matières.

La relation entre connaissance et langue est donc bien plus complexe qu'on ne le pense parfois. La langue peut avoir à la fois :

- une fonction de représentation : exposition et diffusion de connaissances établies indépendamment de la langue ;
- une fonction de médiation : transposition, verbalisation, permettant de passer d'un système sémiotique à un autre ;
- une fonction d'interaction : transformer et permettre les échanges (discussion, débat, controverse) entre les producteurs de connaissances et entre les producteurs et les utilisateurs de connaissances, échanges qui peuvent faire progresser ces dernières ;
- une fonction créatrice : créer des connaissances, la création et l'enregistrement des connaissances par l'écriture étant les deux faces d'un seul et même processus.

La multiplicité des relations entre la langue et les connaissances montre que la langue est absolument essentielle à la connaissance et à la construction des connaissances. Par conséquent, il importe de tenir compte le plus possible de la diversité des fonctions pouvant être exercées par la langue (exposer, transposer, transformer et créer des connaissances, comme indiqué ci-dessus) dans l'enseignement et l'apprentissage des matières scolaires[6].

---

[6] Pour plus d'informations, voir Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010) : *Langue et matières scolaires, Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil : de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

Il existe d'autres manières d'aborder les dimensions fonctionnelles de la langue. Certains linguistes admettent généralement l'existence de six fonctions de base : référentielle, expressive (émotive), incitative (conative), phatique, métalinguistique et poétique. D'autres insistent sur la fonction ludique (ou imaginative) de la langue, par opposition à un usage purement rationnel. Tous ces éléments sont considérés comme universels, indépendants des cultures, des langues ou des pratiques communicatives spécifiques. Le point important est que les linguistes et les formateurs en langues s'accordent très largement pour considérer que le langage doit et peut être abordé dans une perspective fonctionnelle : il a toujours une finalité ; il est toujours utilisé pour quelque chose ; en d'autres termes, « nous faisons quelque chose en parlant ». Aux fins de la discussion qui nous intéresse dans le présent Guide, il importe de noter que certaines fonctions peuvent s'accomplir simultanément. Par ailleurs, un énoncé ou un texte particulier peuvent consister en une séquence de différentes fonctions langagières ou être dominés par une seule fonction. Il existe donc différentes manières d'aborder les fonctions langagières et la principale question que nous nous poserons est de savoir comment les décrire au mieux pour faciliter l'éducation aux langues.

Outre les usages communicationnels de la langue, la fonction heuristique (ou épistémique) entre en jeu lorsqu'un individu cherche à comprendre le monde et à construire des connaissances. La fonction épistémique peut être visualisée comme un processus en ligne sous-tendant les opérations de recherche et de réflexion nécessaires à l'identification et au développement des connaissances et menant au type de formulations provisoires inhérentes au processus. De même, le terme de *modalité épistémique* est utilisé pour désigner l'expression des différents degrés de certitude correspondant aux réflexions ou aux conclusions d'une personne. La fonction épistémique de la langue est essentielle pour acquérir de nouvelles connaissances et les relier à des connaissances existantes, ou pour restructurer tout un domaine de connaissances. Ainsi la pratique de l'écrit a acquis davantage d'importance puisqu'elle aide à restructurer la pensée, à développer la réflexivité et à accroître les connaissances à travers le processus d'écriture lui-même[7]. Comme nous pouvons le voir, la langue et la cognition sont donc intimement liées : chaque fonction langagière est, par nature, à la fois cognitive *et* linguistique (par exemple décrire, expliquer ou émettre une hypothèse). Chacune possède une finalité propre en termes de manière d'exprimer ou de structurer des contenus, des expériences et des connaissances, mais aussi du point de vue de sa relation avec les discours des autres participants et avec des formes spécifiques de communication. A titre d'illustration, on peut lister les processus mentaux-linguistiques qui sont impliqués dans la compréhension et la production des connaissances, par exemple en sollicitant l'intérêt, en formulant des questions, en nommant ce qui a été compris, en recherchant de nouvelles informations, en interprétant ce qui n'est pas connu par inférence, en intégrant les connaissances nouvelles à celles déjà acquises, en restructurant un champ entier de connaissances, en reliant les connaissances récentes à d'autres contextes… Dans tous ces processus, des opérations cognitives sont à l'œuvre, accompagnées de ou conduisant à des verbalisations, établissant les liens entre la langue et la pensée. Comme déjà souligné, l'écrit semble particulièrement productif en termes de clarification et d'appropriation du contenu des matières.

---

[7] Voir spécialement les travaux de W. J. Ong, (1982) : *Orality and Literacy*, London, Methuen.

2.2 Les conventions de la communication des sciences, des techniques et des humanités

Les domaines scientifiques se caractérisent par des formes partagées de construction des connaissances, fondées sur des protocoles et des concepts communs. Il en va de même pour la communication dans le domaine des techniques ou dans celui des sciences humaines. Savoir jusqu'à quel point tout cela est identique ou différent entre les matières scolaires et selon quels degrés demeure une question ouverte qui sera traitée ultérieurement (chapitre huit). De ce point de vue, les domaines scientifiques constituent des communautés de pratique, qui réunissent des acteurs sociaux partageant des hypothèses, des résultats de la recherche, ainsi que des manières de construire des connaissances, de mener une réflexion sur celles-ci et de les valider. Ils partagent également une histoire collective. Cette construction collaborative des connaissances crée une inter—relation entre institutions et des groupes : équipes, laboratoires, centres de recherche, académies, revues, spectacles. Ces institutions peuvent être en concurrence, mais elles partagent des valeurs et des normes : par exemple, celles définissant la « bonne » façon de construire les connaissances, permettant de juger de la qualité de réalisations scientifiques ou techniques ou proposant des interprétations appropriées.

Certaines de ces normes définissent les conventions de communication au sein de ces différentes communautés professionnelles. Ces conventions portent sur la forme des textes produits et diffusés : thèses, exposés pour un colloque, rapports d'expérimentation, publications concernant un chantier de fouilles, etc. Pour accéder à ces communautés, il existe ce que l'on pourrait appeler des « rites de passage », parmi lesquels figure la maîtrise des conventions de communication. Ces rites de passage forment une sorte de filtre, par lequel les personnes sont à la fois initiées et admises au sein de la communauté de pratique.

Il existe aussi un filtrage de cette nature à l'école, même s'il n'est pas aussi ritualisé ou explicite. Cependant, la maîtrise de la langue tenue pour « correcte » ou de certains genres propres à l'école joue un rôle crucial. Chacun sait qu'une maîtrise insuffisante de la langue ou l'emploi d'un registre inadéquat peut constituer un obstacle à l'acquisition des connaissances et à la réussite scolaire, surtout pour les groupes d'apprenants dits *vulnérables* (issus de milieux défavorisés, de l'immigration ou d'autres groupes marginalisés) : par exemple, être « bon » en sciences suppose de savoir bien parler ou écrire de manière scientifique, selon les conventions spécifiques aux sciences. Par conséquent, acquérir des connaissances à l'école, nécessite de se familiariser avec les formes de communication propres à la communauté qui produit ces connaissances, et de s'en approprier certaines, au moins à un certain degré.

Comment savons-nous que quelqu'un sait ? Seulement à travers ce qu'il est en mesure d'exprimer verbalement à l'oral ou à l'écrit. Toutefois, il est évident que la maîtrise des connaissances ne peut se résumer à la maîtrise de la langue qui permet de les exprimer : on peut connaître un texte par cœur sans le comprendre ou être capable de l'expliquer. La langue utilisée par les apprenants dans les matières scientifiques (« exactes » ou humaines), et dans les techniques devrait être considérée par les enseignants de ces matières comme un ensemble de signes extérieurs qui leur permettent d'observer indirectement quelles connaissances sont acquises. Inversement, si les apprenants maîtrisent les moyens linguistiques appropriés pour communiquer dans un domaine de connaissances donné, cette maîtrise aura des effets positifs sur leurs acquisitions et les aidera à développer les attitudes et les approches souhaitées.

2.3 Langue et scolarisation

Comme déjà indiqué au chapitre premier, les experts et les responsables administratifs s'inquiètent de plus en plus de ce que les jeunes, en nombre croissant, ne soient pas suffisamment équipés pour répondre aux exigences linguistiques nécessaires à leur participation active aux sociétés du savoir modernes et à la vie démocratique. La maîtrise de la langue de divers domaines de connaissances est importante pour réussir sa scolarité et être intégré dans la société. Il s'agit d'être capable de passer d'un code à un autre et de choisir le registre correspondant à un objet de communication et à un contexte social donné. La maîtrise de la langue est également importante pour suivre une formation continue, exercer ses droits civiques fondamentaux et faire un bon usage des médias. Il est largement admis que l'approche scolaire traditionnelle n'est plus suffisante : on attendait des élèves qu'ils arrivent l'école avec une maîtrise de la langue acquise à la maison et correspondant à leur âge, qu'il suffisait de parfaire dans le cadre de l'étude de la langue comme matière. Cette vision est caractéristique d'un système éducatif très sélectif dans un contexte social plus ou moins homogène, en particulier sur le plan linguistique. Pour pouvoir répondre aux enjeux socioculturels d'aujourd'hui, l'école dans son ensemble doit faire porter ses efforts sur l'éducation aux langues dans le cadre d'une approche très complexe, réflexive et coordonnée, ayant pour objectif de développer des capacités à lire et à écrire spécifiques et distinctes, selon chaque matière mais aussi de manière transversale.

Il incombe donc à chaque discipline scolaire d'atteindre les objectifs fixés pour la discipline en question, à savoir l'acquisition des connaissances, en s'attachant à leur « donner un sens », mais aussi, plus généralement, de favoriser la réussite scolaire et d'offrir une éducation de qualité. Les pré requis linguistiques, comme lire et comprendre des textes descriptifs, écouter des explications, résumer ou répondre à des questions oralement et présenter des résultats, sont présents dans toutes les classes, en relation avec le travail sur les contenus. Ainsi, la dimension linguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des diverses matières scolaires est-elle tout aussi importante que dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue comme discipline. Elle peut être décrite comme le « second pilier » de la langue de scolarisation. Le Conseil de l'Europe l'a affirmé et démontré de diverses manières à l'occasion de conférences intergouvernementales spécialisées et dans les nombreux documents qu'il a publiés à ce sujet. Ils sont disponibles sur la *Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (essentiellement dans les boîtes « Langue(s) des autres matières » et « Curriculums et évaluation »[8]). De même, la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières comme l'histoire, les mathématiques ou les sciences est traitée sur le site web et sera examinée plus précisément au chapitre sept.

De quel type de langue les élèves ont-ils besoin pour acquérir de nouvelles connaissances dans une matière, pour mettre en relation celles-ci avec d'autres connaissances de la même matière ou relevant d'autres domaines, pour s'interroger sur leur validité et pour les appliquer à d'autres contextes ? Comment la langue permet-elle et modèle-t-elle leurs activités mentales et leur développement cognitif, ainsi que leurs formes de communication ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il convient de diviser le vaste concept de *langue* en catégories, selon ses applications concrètes. L'un des principaux objectifs de l'éducation scolaire est de donner accès à la société du savoir et aux types de pensée et d'attitudes qui aideront les apprenants à expliquer ce dont ils font l'expérience et qu'ils accumulent sous forme de connaissances. Tout cela passe par l'enrichissement et l'élargissement de leur répertoire linguistique et par l'amélioration de leur maîtrise des genres et des fonctions cognitives-linguistiques dans le cadre de

---

[8] www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières et Curriculum et évaluation

l'apprentissage et de l'enseignement d'une matière (chapitre premier). Le droit à une éducation de qualité comprend par conséquent le droit de tous les enfants d'être scolarisés afin d'acquérir une expérience concrète de l'usage des différents genres, qui sont (à des degrés variables) absolument nécessaires pour comprendre les problématiques et l'utilité des différentes disciplines, pour y participer en tant que membres d'une communauté de pratique (ou, à tout le moins, en tant que membres potentiels de celle-ci), pour devenir des citoyens critiques et pour leur propre développement intellectuel. De ce point de vue, il incombe aux enseignants de chaque discipline de familiariser tous les élèves avec les formes de savoir, de pensée et d'expression qui pourront leur être utiles socialement, professionnellement et dans la vie pratique, notamment pour prendre des décisions personnelles ou participer à des débats socio-scientifiques.

La construction des connaissances par diverses activités linguistiques ne se fait pas dans l'esprit d'un individu isolé sans influence de l'environnement. Construire des connaissances en leur donnant un sens relève également d'un processus social, car l'interaction de l'apprenant avec l'enseignant et ses pairs façonne leurs propres formes d'apprentissage et les réalités du discours dans la salle de classe (chapitre trois)[9]. En retour, celle-ci est influencée par les valeurs sous-jacentes de l'enseignant/e. La nature complexe des disciplines ne se limite pas à la terminologie spécialisée utilisée. La notion de genre a déjà été évoquée, en ce qu'elle se rapporte notamment, mais non exclusivement, aux textes circulant au sein des communautés de pratique. Par ailleurs, les fonctions cognitives-linguistiques opèrent au sein des genres et ils ont en partie des finalités explicitement pédagogiques ou éducatives (voir partie ci-après). Il est possible de décrire les fonctions cognitives-linguistiques que l'on retrouve dans l'ensemble du curriculum, mais chaque matière scientifique ou technique devrait prendre en considération séparément celles qui présentent un intérêt pour la discipline considérée : de cette manière, la relation entre les genres et les différentes formes de construction des connaissances pourra mieux être mise en évidence (voir chapitre quatre pour plus de précisions).

Dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, le rôle de l'école est d'élargir l'éventail de genres de textes auxquels ont accès les apprenants : leur « répertoire discursif », qui peut comprendre des genres de textes dans différentes langues. A partir de notions qu'ils ont acquises spontanément et de leur expérience de la communication quotidienne et ordinaire, les matières scolaires offrent aux apprenants la possibilité de faire l'expérience de genres qui ne font pas partie de leur répertoire habituel, d'en comprendre le fonctionnement et de s'en approprier certains (en réception ou en production). Ce processus vise à créer les conditions nécessaires à l'acquisition des connaissances et des modes de construction de ces connaissances, telles qu'elles sont représentées dans les textes. Cet élargissement des répertoires discursifs a pour fonction d'initier les apprenants à des « cultures » disciplinaires nouvelles, dans le but de les guider vers les communautés de pratique correspondantes, par la maîtrise des différents genres de textes qui y sont utilisés. Certains chercheurs ont, par conséquent, désigné l'objectif central de l'éducation scolaire comme étant le développement chez tous les apprenants des compétences discursives propres à chaque matière.

---

[9] Pour plus de précisions voir Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H. & Vollmer, H. (2010) : *Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

2.4 Les compétences dans la « langue académique »

Il est généralement admis que la maîtrise de la langue utilisée à l'école, en tant que telle, ne suffit pas ; au contraire, c'est la maîtrise d'une forme de langage dite *langue académique* qui constitue le fondement le plus fiable de la réussite dans les disciplines et de la réussite scolaire et, plus largement, de la réussite sociale, une fois la scolarité achevée (ce concept déjà introduit au chapitre premier sera développé au chapitre quatre). Sans une telle maîtrise, les apprenants ne peuvent tout simplement pas fonctionner efficacement, que ce soit dans la langue comme matière ou dans les cours de mathématiques, d'histoire ou de sciences, etc. Ils ne peuvent pas non plus participer pleinement au curriculum et restent à la traîne ou échouent. La Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux Etats membres[10] (voir Introduction) mentionne à juste titre la « prévention de l'échec scolaire » comme le principal objectif à atteindre dans la recherche de l'équité et de la qualité dans l'éducation. Cependant, ces formes spécifiques de la langue de scolarisation qui sont requises et les attentes concernant les compétences à gérer les genres de textes sont souvent mal définies et ne sont pas explicitées en termes théoriques. Bien que nos connaissances concernant les caractéristiques distinctives de ce registre « académique » formel utilisé à l'école, dans les manuels scolaires et dans le cadre des évaluations, soient peu développées, un certain nombre d'études menées en particulier aux États-Unis ont fait considérablement progresser notre compréhension des éléments de base de la langue académique[11]. Par conséquent, il est important que nous approfondissions davantage notre conceptualisation de la « maîtrise de la langue cognitivo-académique » (nommée CALP : *cognitive-academic language proficiency* par J. Cummins en 1979).

Décrire la langue de scolarisation dans les matières

Dans le passé, la langue de scolarisation a été essentiellement définie par opposition aux langues utilisées hors de l'Ecole. Ce concept a été centré essentiellement ou principalement sur la maîtrise de la/les langue/s nationale/s utilisée/s pour l'enseignement dans différents pays, comme étant une langue commune à tous indépendamment des caractéristiques sociales et linguistiques des apprenants ou de leur appartenance « ethnique ». Le concept a évolué et concerne aussi les emplois spécifiques de la langue pour des objectifs « académiques », c'est-à-dire pour l'enseignement formel et l'apprentissage des différentes matières scolaires. L'emploi "académique" du langage doit désormais être abordé en opposition avec les emplois du langage de tous les jours et ses caractéristiques et avec les emplois sociaux informels de la langue. Afin de surligner les différences, certains traits de la compétence formelle ou académique ont été identifiés (voir figure 2.1). D'autres parlent de 'compétence textuelle' dans ce contexte, parce que les genres écrits ou oraux pratiqués à l'école peuvent être résumés sous le terme texte.[12] D'autres encore décrivent les résultats de leurs observations et de leurs analyses dans la perspective des qualifications linguistiques de base acquises à travers l'éducation formelle et nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie[13].

---

[10] www.coe.int/cm → Textes adoptés

[11] www.ceee.gwu.edu ou WIDA 2007 http://www.wida.us/get.aspx?id=4).

[12] Le terme *compétence textuelle* est devenu un terme clairement défini, à partir de recherches empiriques, dans le domaine de l'allemand langue seconde, par exemple.

[13] Voir Gogolin et al. pour l'emploi de la notion de *Bildungssprache* en contexte allemand et ailleurs : Gogolin I. & Lange, I. (2011): "Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung", dans Fürstenau, S. & Gomolla, M. (eds.): *Migration und schulischer Wandel*, Wiesbaden, Mehrsprachigkeit.

D'autres, comme la Direction pour l'Education et la Formation de la Norvège (chapitre dix) ont utilisé les principales catégories du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et les ont appliquées à l'expression écrite et orale et à la compréhension de l'écrit et de l'oral dans des contextes spécifiques aux matières. Une autre approche tente de modéliser les compétences linguistiques liées à une matière en fonction des phases pédagogiques de l'enseignement et de la planification des cours, en identifiant les genres et les fonctions cognitives-linguistiques associées (Voir Rhénanie du Nord–Westphalie, chapitre dix). L'approche préconisée dans le présent Guide est fondée sur la théorie. Elle met l'accent sur une compréhension fonctionnelle de la langue et sur les formes de communication et de production de sens spécifiques aux matières (voir chapitres trois et quatre). Cela peut être illustré de différentes manières.

Quelques traits caractéristiques de la langue académique	**Quelques fonctions principales**
En opposition au langage informel ordinaire : fréquence supérieure de phrases complexes longues, de formulations impersonnelles du passif, de termes abstraits, de nominalisations, de mots composés complexes, d'expressions figurées particulières ou formulations figées ; clarté de la formulation, faible redondance, textes condensés et messages complexes…	Communiquer des faits, des contextes et des sujets complexes, permettre d'exprimer des réflexions de nature élaborée, des abstractions et la formation de concepts, établir de la cohérence entre les idées, éviter l'implication personnelle, faciliter la compréhension pour des destinataires lointains, fonder des arguments sur des données, offrir des nuances de sens, des modalisations par assertion ou non-certain …

Figure 2.1 : Traits et fonctions caractéristiques des emplois académiques de la langue.

On trouvera ci-après deux exemples (2.2 et 2.3) qui illustrent la nature du langage académique en contexte, en relation étroite avec le langage propre aux contenus d'une matière. Dans le premier (2.2), une distinction est faite entre le langage propre à la discipline et le langage académique, dans une série de domaines disciplinaires.

Exemples de langage spécifique aux matières *vs* langue académique générale dans différents domaines disciplinaires		
	Langage spécifique à la matière	Mots et expressions de la langue académique générale
Langue comme matière	Images, allitération, thème, métaphore, intrigue	C'est à dire, implique, contient, conduit à estimer, fait passer comme message
Histoire	Révolution, émancipation, droit, oligarchie, se battre pour ses droits, usurper le pouvoir, droits et obligations	Donc, comme résultat, par conséquent, consiste à
Mathématiques	Réciproque, équilibre, preuve, hypoténuse, obtus, matrice	Si…alors, dérive, s'occupe de, ainsi, suppose
Science	Mitose, gravité, force, sublimation, réchauffement global	Hypothèse, variables, inférer, résultats, dépendre (de) S'accroître, décroître, demeurer (ou non) identique

Figure 2.2: Distinction entre le langage des contenus et le langage académique général

Les exemples présentés en 2.3 ci-après sont fondés en partie sur les travaux de Jeff Zwiers.[14]

Ils illustrent la distinction entre les éléments plus « techniques » de certains domaines disciplinaires spécifiques et les emplois du langage académique général, surtout au niveau du vocabulaire. En fonction des genres concernés, d'autres expressions ou schémas syntaxique sont aussi utilisés. Dans cet exemple, les auteurs distinguent quatre aspects du langage académique, à savoir le vocabulaire de la discipline, le vocabulaire de la langue académique générale, les structures grammaticales et les fonctions cognitives-linguistiques.

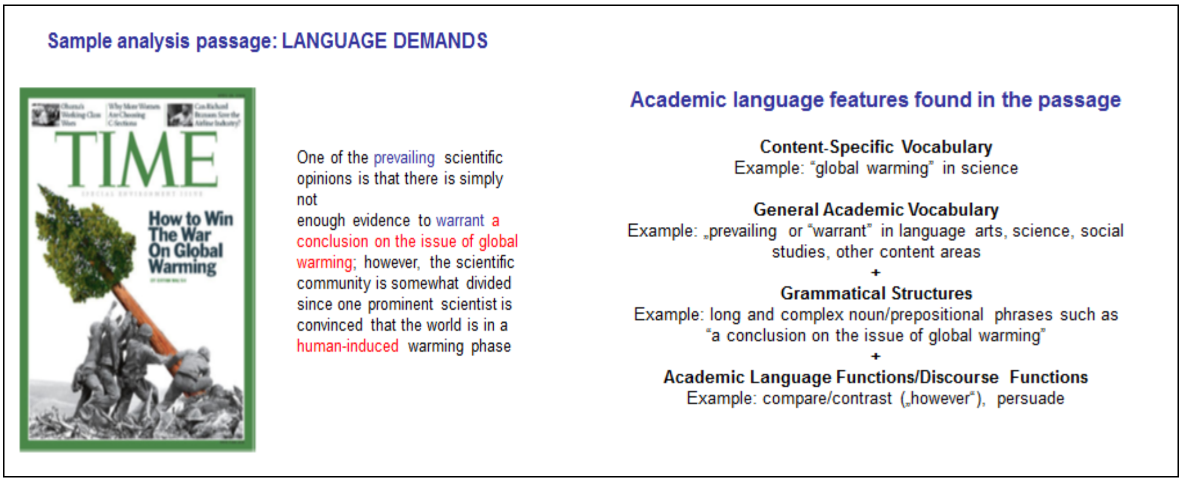


Figure 2.3: Autre exemple illustrant des aspects de la langue académique en relation avec différents contenus[15]

En ce qui concerne les fonctions (élément 4 du schéma), il semble qu'il existe un ensemble limité de fonctions langagières (ou fonctions cognitives-linguistiques comme nous les avons nommées) qui réapparaissent systématiquement dans les études comparatives de curriculum et qui semblent représenter verbalement des unités de base des contenus et des activités mentales[16]. Ces macro-fonctions sont comprises et partagées par les communautés discursives concernées dans toutes les disciplines et elles font le lien entre les approches pédagogiques traitant des genres et les manières académiques de penser, d'écrire et de parler. Ces fonctions reflètent d'une certaine manière la logique de l'expérience et de la construction des connaissances et, de la sorte, des schémas cognitifs fondamentaux. En ce sens, ces fonctions sont à la fois de nature cognitive et linguistique et elles sont très proches de la notion de capacités réflexives/cognitives. En voici quelques exemples : nommer/définir, décrire/comparer, raconter/rapporter, expliquer/illustrer, supposer/émettre une hypothèse, apprécier/évaluer, argumenter/raisonner, prendre position, négocier, modéliser (voir chapitre quatre).

Pour beaucoup d'élèves, la langue de la vie quotidienne, que ce soit à la maison ou au sein de leur groupe de pairs, est nettement différente de celle de l'école et des matières scolaires. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux n'ont pas conscience des opérations cognitives qu'ils effectuent. Il existe une tension entre les manières de parler spontanées (quotidiennes, familières) et les formes attendues et conceptuellement « écrites » du discours scolaire qu'on s'attend à ce qu'ils utilisent par eux-mêmes ce

[14] Zwiers, J. (2008). Building academic language. Essential practices for content classrooms, San Francisco, Jossey-Bass, p. 23

[15] Source: Article de la revue *Time* du 17 avril 2008

[16] Vollmer, H. (ed.) (2007) *Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe – www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

qu'ils ne sont pas très souvent en mesure de faire seuls. Enfin, les exigences et les pratiques de chaque matière sont différentes les unes des autres, de sorte que les apprenants peuvent avoir des difficultés à s'adapter sans cesse aux différentes matières et peuvent s'en trouver déstabilisés, voire paralysés. Du fait de ces tensions, il peut être difficile de combler le fossé entre la maison et l'école. Or l'école doit s'adapter aux apprenants (et pas seulement l'inverse). En d'autres termes, l'école doit les rencontrer sur leur propre territoire ou, à tout le moins, les prendre là où ils sont et les amener progressivement à de meilleurs résultats dans les matières et à une plus grande maîtrise linguistique et, ainsi, à une littératie spécifique aux matières.

2.5 La littératie spécifique aux matières

La notion de *littératie* a été initialement utilisée pour désigner la capacité à lire et écrire, mais son sens a été progressivement élargi. Par exemple, l'Unesco en a utilisé une définition très large et le concept a été par la suite redéfini par le Consortium PISA (2006, axé sur la littératie scientifique) comme la capacité à utiliser et à transmettre des connaissances, à les appliquer à des situations de la vie courante, à tenter de résoudre des problèmes à l'aide de ces connaissances et à influencer les processus de décision, en tant qu'éléments indispensables des compétences spécifiques aux matières. Cette capacité à appliquer les connaissances n'est pas limitée aux questions internes à une discipline, et pas même aux questions scolaires, mais elle s'étend à tout problème de la vie et à toute nouvelle situation d'apprentissage. En ce qui concerne la compréhension des textes et des tâches, elle recouvre certains aspects opérationnels, comme savoir lire entre les lignes, tirer les conclusions nécessaires ou saisir les implications cachées, comme dans la vie réelle.

En 2006, la définition de la littératie (scientifique) a encore été élargie, afin d'y inclure les attitudes, par exemple la capacité à s'intéresser et à remettre des points de vue en question, à participer de manière critique au développement d'un domaine particulier et à le suivre tout au long de sa vie : « Constituée d'un ensemble évolutif d'attitudes, de compétences et de connaissances en sciences, cette culture permet à l'élève de développer ses habiletés liées à la recherche scientifique, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, d'avoir le goût d'apprendre sa vie durant et de maintenir un sens d'émerveillement du monde qui l'entoure. » (version canadienne de la définition, fondée sur l'étude PISA 2006[17]).

Ainsi, les versions modernes de ce concept peuvent-elles être interprétées comme une voie vers la réflexion critique, l'utilisation des connaissances et la participation à la vie sociale. En termes concrets, il comprend au moins trois différents niveaux de compétences, à savoir les connaissances (liées aux compétences linguistiques et épistémologiques), l'action (compétences en matière d'apprentissage, compétences procédurales, compétences communicationnelles et compétences sociales) et l'évaluation (compétences esthétiques et éthiques/morales) :

Fondée sur cette interprétation de la littératie scientifique, cette notion a été étendue à toutes les matières et implique un ensemble de connaissances dans un domaine donné, de capacités à appliquer ces connaissances et de disponibilité à s'approprier la logique de chaque domaine et à s'y tenir. Dans cette perspective, la littératie de chaque discipline devient une partie de ce que l'on désigne par *Bildung* en allemand, dans la mesure où ces connaissances, ces compétences et ces attitudes une fois acquises peuvent être reliées et utilisées de différentes manières, dans la mesure où elles constituent la base matérielle du développement individuel.

---

[17] http://cmec.ca/docs/pcap/pcap2013/Science-Framework-FR-April2013.pdf .

Cette notion globale de littératie dans toutes les matières peut nous aider à comprendre le vaste domaine couvert par ce que l'on désigne par « éducation de qualité » et, en particulier, le rôle de la langue en tant que partie constitutive des compétences dans une matière. La littératie spécifique aux matières, qui est à la fois fonctionnelle et générale, est un concept utile pour décrire les objectifs plus larges de l'enseignement d'une matière. Il signifie se familiariser et se sentir à l'aise avec les manières de penser et de communiquer dans les communautés discursives d'une discipline donnée, en devenir un nouveau membre novice (par exemple en tant que jeune physicien, biologiste, artiste, musicien, historien, spécialiste des langues étrangères) et participer au discours, du moins dans une certaine mesure. L'enseignement et l'apprentissage d'une matière peuvent donc être conçus comme un processus d'initiation aux différentes communautés de discours et de pratiques, de sorte que chaque apprenant puisse au minimum suivre leurs manières spécifiques d'échanger et d'argumenter et, en partie, y contribuer activement.

Six caractéristiques de la littératie scientifique

1. Appréhender et comprendre pleinement le sens d'une phrase, d'un passage ou d'un texte entier
2. Communiquer les connaissances et les négocier
3. Réfléchir sur les processus d'acquisition, les acquis de l'apprentissage et leurs emplois
4. Appliquer les connaissances à/dans de nouveaux contextes
5. Participer à la vie de la communauté sociale scientifique
6. Transférer les connaissances, les compétences et les attitudes généralisables

Figure 2.4 : Six aspects de la littératie des matières scientifiques

Nous traitons ici d'un concept éducatif dans le cadre duquel les connaissances acquises doivent toujours mener à autre chose, pouvoir être élargies, se prêter à un travail en réseau et mener à une compréhension plus profonde de certains aspects de la réalité. Le principe philosophique sous-jacent est celui de l'utilité (immédiate ou à long terme), mais aussi celui de l'épanouissement personnel : si l'apprenant parvient à accumuler un stock de compétences spécifiques aussi bien que de perceptions plus générales ou de compétences procédurales (au départ propres à une matière) pouvant être appliquées à de nouveaux problèmes, à d'autres domaines, à des questions extérieures à l'école et à la vie en général, le véritable objectif de l'éducation (*Bildung*) est alors atteint. Ce concept, joint à un enseignement/apprentissage dans lequel l'apprenant est accompagné, vise à développer la responsabilité personnelle de l'apprenant dans son apprentissage individuel, cognitif et social, ainsi que son engagement socio-scientifique en tant que futur citoyen (voir Figure 2.5).

Pour résumer, les compétences linguistiques qui interviennent dans la littératie spécifique aux matières comme concept englobant sont notamment les suivantes : 1) traiter et acquérir des connaissances dans une matière (par l'écoute et la lecture) et comprendre pleinement les problèmes ou les textes dans lesquels des questions concernant la matière sont traitées et expliquées, 2) négocier le sens des nouveaux éléments de connaissance en les mettant en relation avec ceux qui sont déjà acquis, 3) réfléchir sur la manière dont un nouveau point de vue a été développé et acquis, 4) réfléchir à la validité et à l'utilisation des connaissances et les appliquer à d'autres/de nouveaux contextes, 5) se préparer et participer aux débats socio-scientifiques et aux discours en la matière en dehors de l'école, et enfin 6) s'interroger de manière critique sur le sens et la portée des règles ou des conventions et généraliser les

connaissances et les compétences procédurales[18] acquises (en les intégrant dans sa propre culture générale) (voir figure 2.4). Toutes ces opérations relatives aux matières scolaires sont particulièrement difficiles pour les groupes d'apprenants défavorisés en raison de leur milieu socio-économique ou de leur origine immigrée : ils n'arrivent pas à l'école avec les compétences communicationnelles ou les outils de motivation qui leur seraient nécessaires pour relever les défis cognitifs-linguistiques posés par les exigences complexes des matières et des apprentissages.

Quelles sont donc les compétences minimales nécessaires et quelle doit être la motivation dont les jeunes apprenants doivent faire preuve à l'école ? Qui est en mesure de construire celles-ci avant l'entrée à l'école ? Quel rôle peuvent jouer les parents et les apprentissages informels dans la période préscolaire par rapport à de possibles faiblesses et quel peut être le rôle des politiques éducatives dans ces contextes ?

Afin de développer de telles compétences (définies dans le cadre du concept de littératie spécifique aux matières), chaque élève doit non seulement posséder les connaissances de base propres à une matière, mais aussi savoir les appliquer. Cela comprend la capacité à faire le lien entre ces connaissances et celles qu'il possède déjà ou les problèmes de la réalité socioculturelle et être à même d'échanger clairement des idées avec d'autres à ce sujet. Dès lors que l'on comprend dans toutes ses dimensions ce que signifie acquérir une littératie ou des compétences discursives dans un domaine spécifique, on réalise immédiatement à quel point la langue est importante pour être à la hauteur des objectifs et des processus exigeants de l'enseignement et de l'apprentissage d'une matière. En effet, il ne s'agit pas seulement d'apprendre de manière structurée, de comprendre tous les genres de « textes » (dispositifs porteurs de sens) sous différentes formes sémiotiques et de manière multimodale, mais aussi de s'exprimer de manière multimodale sur les problématiques d'une matière et sur leurs implications. Dans ce contexte, savoir écrire sur une matière devient particulièrement important : en effet, en s'efforçant de réfléchir, d'expliquer, d'élargir et d'exprimer leurs connaissances, les apprenants ont la possibilité d'utiliser davantage les fonctions linguistiques heuristiques/épistémiques. Cela leur demande d'être aussi précis que possible dans leurs formulations, d'harmoniser le sens et la forme de manière explicite et contrôlée, découvrant ainsi, éventuellement, de nouveaux aspects et relations. Ecrire en classe sur une matière présente par conséquent un intérêt considérable, mais ce type d'exercice semble cependant encore peu développé à plusieurs égards, surtout dans le premier cycle du secondaire. Insister sur l'importance de l'écrit ne signifie toutefois pas qu'il faille négliger la production orale, dans le cadre de laquelle les apprenants doivent aussi s'efforcer de communiquer explicitement au niveau conceptuel ou au niveau des phrases, mais surtout de mettre en relation des idées et des unités de sens (par la construction de phrases complexes), en utilisant des connecteurs et en recherchant les manières les plus efficaces d'articuler et de transmettre le message général. Tous ces aspects doivent être appris explicitement aux apprenants et être clairement intégré dans l'apprentissage et l'enseignement d'une matière en tant qu'élément à part entière. Et là où cela est nécessaire, il convient de recourir à l'étayage (chapitre huit).

En fin de compte, tous les apprenants sont en droit d'acquérir les meilleures qualifications possibles, dans leur propre intérêt et dans celui de la société. On pourrait même dire que les apprenants doivent être exposés délibérément à certaines expériences et confrontés à certaines difficultés cognitives-linguistiques, dans la mesure où ils en ont besoin pour leur propre développement (cf. la « zone de

---

[18] 'Connaissances procédurales' ou 'apprendre à comment faire' se réfère à apprendre à comment faire quelque chose

développement proximal», soit l'espace d'activité dans lequel, selon Vygotsky, se fait l'apprentissage). Ils en ont besoin pour accroître leurs aptitudes cognitives, pour développer leurs structures de connaissances et leurs compétences opérationnelles dans les matières : pour devenir globalement éduqués en tant que personne. En élargissant aussi bien leur répertoire académique général que leurs répertoires langagiers spécifiques aux disciplines, tout en développant des compétences dans les différents genres et en acquérant une maîtrise des fonctions cognitives-linguistiques, les apprenants ont la possibilité d'accéder à de nouveaux domaines de connaissance, de faire l'expérience de la diversité et, dans le même temps, de la réussite, et de devenir ainsi les acteurs de leur propre avenir en tant que citoyens plurilingues dotés de compétences interculturelles[19].

2.6 Implications pour les pratiques d'enseignement

L'importance de la langue dans la construction et l'application des connaissances et, par conséquent, dans l'apprentissage et l'enseignement d'une matière, a été clairement démontrée et doit être pleinement reconnue par les enseignants, les élèves et les responsables. Il conviendrait de définir et d'intégrer les compétences linguistiques nécessaires dans les curriculums de chaque matière, pour chaque niveau, en fonction des catégories d'âge ou des niveaux scolaires. Elles devraient être explicitement enseignées en tant qu'éléments constitutifs du processus de construction des connaissances dans chaque matière et dans l'ensemble des matières. Mettre l'accent sur la terminologie de chaque matière n'est assurément pas suffisant. Les différentes procédures permettant de décrire les activités en classe, les genres, les fonctions cognitives-linguistiques et les répertoires langagiers académiques dans l'apprentissage des matières ont été identifiés ailleurs[20].

Les jeunes apprenants ont besoin de construire leurs des connaissances de la meilleure manière qui soit, afin d'être bien préparés à la société du savoir. La transparence au sein des matières et la transversalité entre les matières devrait être la finalité recherchée. Une politique éducative claire (au niveau national et à celui des établissements), tendant à fournir une liste des dimensions linguistiques spécifiques à chaque matière, des genres et des fonctions cognitives-linguistiques propres à toutes les disciplines et des manières de les appliquer au contenu de chaque discipline, permettra d'atteindre cet objectif. Etre un bon enseignant signifie être sensible à la dimension linguistique de la matière enseignée. Il s'agit ainsi d'assurer la progression des élèves dans chaque matière, d'éviter qu'ils aient de mauvais résultats et de les aider à tirer pleinement profit de leur scolarité, en tant que personnes, en tant qu'apprenants, en tant que futurs citoyens. Sans de telles perspectives, qui devraient être clairement définies, il ne sera pas possible de surmonter les inégalités dans l'éducation et d'en maintenir la qualité.

---

[19] Voir Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015) 'A pluriliteracies approach to content and language integrated learning: developing learner progression in academic knowledge-construction and meaning making', *Language, Culture and Curriculum* 28, 1, 41-57.

[20] Voir Beacco, J.-C., Coste, D. van de Ven, P. and Vollmer, H. (2010) *Langue et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* : www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières et le chapitre 10 sur la conception et l'élaboration des curriculums

3. Les formes de la communication en classe et l'acquisition des connaissances disciplinaires

Les connaissances s'acquièrent en classe par les descriptions qui en sont faites, par les discussions qui permettent de les établir et par les activités dans lesquelles elles sont utilisées par les apprenants (voir chapitre deux), activités qui comportent toutes un versant verbal. L'organisation pédagogique de l'accès aux connaissances et à l'expression scientifique doit donc s'effectuer en partant des formes de la communication verbale dans la classe. En classe, celle-ci prend différentes formes qui se concrétisent par des ensembles de textes, comme les exposés (de l'enseignant ou des apprenants) par exemple. Par *texte*, on entend aussi bien des productions orales qu'écrites, aussi bien des textes produits par une seule personne que par plusieurs (par exemple, les échanges face-à-face ou *interactions*). On désignera ces ensembles de textes par le terme *genre* : la notion de *genre* ne concerne pas uniquement la littérature (roman, théâtre, poésie), mais elle permet de définir des ensembles spécifiques de textes apparentés comme, par exemple, les horoscopes des quotidiens, les anecdotes ou les faits divers. On peut décrire leurs points communs du point de vue linguistique (voir chapitre quatre) et, aussi, comme dans le cas présent, leur rôle du point de vue de l'acquisition des connaissances.

Dans une salle de classe, beaucoup de genres différents sont produits: exposé de l'enseignant seul, exposé confié à un/des élèves, discussion/débat dirigé par l'enseignant, discussion entre les élèves dans les travaux/activités pratiques, lecture du manuel (qui traite du programme de l'année, en parallèle avec le cours) par les élèves… Dans ces activités, le langage n'est pas objet d'étude prioritaire. Mais, à travers ces productions verbales variées, ce sont des connaissances que l'apprenant s'approprie, en même temps qu'il apprend à maîtriser de nouveaux genres, de nature scientifique, qui ne sont pas utilisés dans la communication quotidienne ordinaire. On s'attachera à inventorier ces genres présents dans les activités de classe et à identifier ceux que l'on peut considérer comme les plus stratégiques pour l'acquisition des connaissances disciplinaires : ceux dans lesquels et par lesquels les connaissances se construisent et se transmettent et pour lesquels la vigilance linguistique des enseignants de discipline (c'est-à-dire l'attention qu'ils portent à l'expression, sous toutes ses formes) devrait être la plus grande.

Les formes de communication dans la classe, surtout les formes orales, sont assez instables et l'on passe facilement de l'une à l'autre. Ces formes sont quantitativement le plus souvent orales, mais les évaluations se font généralement à l'écrit et les formes à acquérir pour exposer et discuter les connaissances le sont aussi, d'où leur importance. On examinera dans le chapitre quatre les passages possibles entre les formes orales et les formes écrites (ou inversement) : on se limitera ici à présenter ces formes fondamentales de la communication en classe pour caractériser leur rôle du point de vue de la construction des connaissances.

3.1 L'exposé de l'enseignant

L'enseignant peut choisir de parler seul, plus ou moins longtemps ou même parfois durant tout le cours. Dans ce cas, les élèves sont en situation d'écoute (ils prennent des notes) et, le plus souvent, ils n'interviennent pas ou peu (par ex., en demandant des clarifications) ou seulement sur l'initiative de l'enseignant. C'est la forme classique de la transmission frontale, qui est fondamentalement une transmission de connaissances déclaratives, exclusivement de l'ordre du dire et non du faire. Les élèves doivent pouvoir restituer ces connaissances verbalement (y compris par mémorisation) à partir de leurs notes, de résumés distribués avant ou après le cours ou du manuel. La qualité linguistique attendue de ce genre relève de l'enseignant et elle doit permettre d'assurer une bonne compréhension/intellection

des connaissances. L'efficacité du discours de l'enseignant pour l'acquisition effective des connaissances est difficile et à évaluer, mais cette forme de transmission unilatérale et non interactive a souvent été remise en cause.

La qualité de l'exposé de l'enseignant repose sur la netteté articulatoire, le débit, la variation de rythme et de ton, la gestuelle… Elle concerne aussi la structuration de l'exposé (visibilité du plan, qui facilite la compréhension) et son commentaire par des indications visuelles (données au tableau par exemple) … Quand il s'agit des résolutions de problèmes ou de démonstrations, les étapes successives doivent être clairement mises en évidence, dans la mesure où elles relèvent de l'épistémologie et des modes d'argumentation propres à chaque discipline. La démarche des exposés peut mimer la démarche scientifique si, par exemple, on y met en évidence des phases comme:

- description du problème ;
- état des connaissances relatives à celui-ci ;
- élaboration d'un dispositif expérimental/d'observation ;
- concepts et notions impliqués ;
- analyse et discussion des résultats produits dans le cadre du dispositif ;
- conséquence pour les connaissances déjà établies.

La qualité linguistique de ce discours de transmission tient aussi au caractère explicite des définitions terminologiques et à la stabilité cognitive des termes. Ceux-ci peuvent cependant être paraphrasés au moyen de formulations variées (dont des métaphores ou des comparaisons), de manière à faciliter leur compréhension, et conduire à faire de distinctions entre le sens savant et le sens ordinaire d'un terme (ou le remplacement d'un terme ordinaire par un terme savant : *pluie vs précipitation*). Un exposé de qualité peut, de plus, impliquer des appels à l'affect, de manière à donner une dimension expérientielle à cette situation de réception.

En d'autres termes, ce genre, qui relève de la responsabilité du seul enseignant, aurait avantage à être conçu comme une forme d'exposition des apprenants à un genre scientifique et non uniquement comme un moyen de transmission. Dans ces conditions, rien n'interdit de lui attribuer une certaine efficacité pour l'élucidation et l'appropriation de connaissances par les étudiants, dans la mesure où il est globalement de même nature que celle des manuels.

3.2 L'exposé avec interactions dirigées (cours dialogué)

A son exposé l'enseignant peut incorporer des questions destinées aux élèves, questions dont il connaît la réponse et c'est celle-ci qu'il attend. Il sélectionne les élèves à interroger. L'échange prend alors une forme prévisible routinière : question de l'enseignant, réponse d'un apprenant, évaluation de la réponse par l'enseignant. Il peut se développer selon un scénario plus complexe, si la réponse n'est pas jugée satisfaisante, par exemple (demande de précision, rectification…). Ces échanges prévisibles ont pour fonction de vérifier la compréhension en temps réel, de mobiliser des connaissances déjà acquises ou d'assurer qu'elles le sont. Ils constituent pour les élèves un espace d'entraînement à des interactions, mais celles-ci sont peu spontanées et elles impliquent des réactions verbales limitées (quelques mots, bouts de phrases symétriques de la question…).

P. nous avons étudié la circulation des substances dans le corps des êtres vivants je veux vérifier vos connaissances pour ce thème première question décrivez la circulation des sèves dans le corps des végétaux Léna SVP

E1. la circulation végétale c'est l'ensemble du mouvement ascendant de la sève brute et le mouvement descendant de la sève élaborée le mouvement ascendant de la sèvre brute c'est de dire que les solutions aqueuses (euh) de sève qui sont absorbées (euh) par la plante du terrain et qui sont transportées depuis la racine par XXXXXX jusqu'aux feuilles et aux extrémités des plantes le mouvement descendant de la sève élaborée c'est-à-dire le mouvement des solutions aqueuses des substances organiques qui sont élaborées par la plante et qui sont transportées depuis les feuilles jusqu'aux autres parties de la plante (euh) alors que la circulation chez les plantes supérieures se produisent à travers des tissus XXXXXXX [spécieux] (euh) dont les fonctions peuvent être comparées à celles des (euh) à celles des (euh) vaisseaux des animaux (euh) chez les plantes inférieures la circulation se produit grâce à des phénomènes comme la diffusion et l'osmose

P. ou l'osmose, assieds-toi les vaisseaux qui distribuent le sang dans tout le corps sont l'artère les veines les capillaires dont la définition de l'artère est la caractéristique de ces vaisseaux qui veut Clara s'il vous plait

E2 une artère est un vaisseau sanguin qui transporte le [sangue] du cœur vers les [orgâns] (euh) ils elles ont des valvules uniquement à leur sortie du cœur les épaisses parois sont élastiques et elles sont très importantes dans (euh) le fonctionnement de [cette] système de ce système

P. assieds-toi les veines qui [représente] les veines Gabrielle

Figure 3.1 : Extrait d'enregistrement d'un cours de biologie[21].

Ce genre permet de développer une compétence interactionnelle réduite mais celle-ci n'a pas de rapports réels avec la discussion scientifique. Il peut sans doute être l'occasion de développer une forme de compétence linguistique, si les productions verbales des élèves se font au moyen d'énoncés complets, à chaque fois que cela n'est pas artificiel. Mais, comme on reste dans le déclaratif (dans l'exemple précédent, les réponses sont visiblement mémorisées), la réussite de l'interaction n'est pas nécessairement le signe d'une véritable appropriation des connaissances.

3.3 Le questionnement et le débat

Cette forme d'enseignement et de communication est, comme la précédente, organisée par l'enseignant et elle peut s'insérer dans un exposé suivi ou le remplacer. Elle prend la forme d'échanges oraux ; ceux-ci visent non pas à transmettre directement un savoir déjà constitué mais à (re)construire collectivement la connaissance, en négociant la signification de ce dont il est question dans la leçon, ce au moyen de mises au point et de reformulations successives qui impliquent de justifier, d'argumenter, de réagir à des propositions d'autres apprenants. Ces échanges ressemblent à des conversations ordinaires : les élèves sont volontaires pour parler ; les thèmes d'intervention sont négociés ; l'enseignant facilite les échanges, apporte les informations ou les rectifications requises, résume, conclut, répond aux demandes de clarification, d'explication, ou donne aux élèves la tâche de rechercher par eux-mêmes ces informations. Ce format de communication permet aux apprenants de faire part de leurs « idées » et il offre un cadre en mesure de faire passer, de manière maïeutique, de savoirs naïfs ordinaires aux connaissances scientifiques, propice donc à faire évoluer et à complexifier les connaissances acquises. Il représente une forme de communication qui, par certains côtés, est

[21] Corpus S. Bellini, cours biologie, classe de Xème (Rep. de Moldova), phase 1 : vérification des connaissances, 3'30'' (thèse de doctorat, université Paris III)

spontanée et où les ressources verbales des apprenants sont mobilisées en temps réel. Ces échanges peuvent prendre des formes plus ouvertes et moins centrées sur l'enseignant qui les guide. On peut alors avoir recours au débat contradictoire, où l'essentiel repose sur l'argumentation et la persuasion, en particulier pour les sujets qui sont des questions sociétales (énergie nucléaire, écologie …), qu'on peut être amené à aborder dans les enseignements de sciences. L'intérêt de telles interactions verbales est que le travail sur l'expression est indissociable de celui sur les connaissances et que leur bénéfice cognitif est assuré par l'implication des apprenants dans la co-construction du savoir.

3.4 Les échanges entre les élèves

Ces échanges peuvent être de nature personnelle ; on parle alors de soi et d'autres choses que du cours : c'est le "bavardage". Mais ils peuvent aussi être en relation avec les activités de classe et concerner, par exemple, la façon de réaliser une tâche donnée ou la tâche elle-même, qui comporte souvent une dimension verbale : réponse à une question, résolution d'un problème, la production d'un compte-rendu d'expérimentation écrit... Ces échanges peuvent s'appuyer sur des connaissances acquises ou conduire à formuler des hypothèses, être collaboratifs ou divergents : dans ce dernier cas, ils impliquent de la négociation. Et l'un des élèves peut jouer le rôle d'enseignant pour les autres.

Il n'est pas vraiment possible d'intervenir sur ces échanges, qui sont privés en quelque sorte. Mais, du point de vue pédagogique, en favoriser la mise en place revient à créer des situations où les apprenants sont en mesure de prendre en charge leur apprentissage dans le cadre des tâches qui leur sont assignées. Ce sont des formes de questionnement qui se déroulent de manière autonome en dehors de l'enseignant : à ce titre, elles sont en mesure de susciter une forme majeure d'implication des apprenants s'ils les gèrent avec efficacité.

3.5 La prise de notes et le résumé

La prise de notes par les apprenants est une affaire personnelle (comme les interactions, voir plus haut), puisque celle-ci correspond à des stratégies et à des techniques propres à chacun et qui peuvent être très différentes (noter mot à mot, utiliser des grappes de mots–clés, représenter par des schémas…). Il importe de donner des conseils aux élèves pour leur apprendre à structurer les prises de notes, qu'elles soient prises durant la leçon à partir de l'exposé de l'enseignant ou à partir du manuel. Du point de vue cognitif, elles ont surtout une fonction de stockage et de mémorisation et, parfois, d'acquisition plus active si, par exemple, les notes prises à partir d'un manuel sont une réécriture/reformulation du texte lu. Cette ré-élaboration peut alors favoriser la compréhension des connaissances ou leur assimilation. Comme la prise de notes est produite en réaction à des exposés suivis, ceux de l'enseignant, du manuel ou d'une autre source d'information, elle est susceptible d'être un lieu d'acquisition de ces genres. Enfin, les notes prises à partir d'un manuel ou d'autres sources d'information servent aussi de base à des productions orales (comme l'exposé par un élève) quand celui-ci n'est pas complètement rédigé.

La prise de notes a partie liée avec le résumé : celui-ci implique un travail complexe de compréhension du texte-source et de paraphrase de celui-ci, mais aussi de sélection et de réorganisation des informations et des connaissances. S'il s'agit de résumé documentaire, dont la fonction est de donner une version réduite et fidèle à l'essentiel des « contenus » d'un texte, lire et produire des résumés de ce genre constitue une forme accessible d'expérience des genres scientifiques. Ceci, à la différence des résumés « incitatifs », comme les résumés de films, qui ont surtout pour but de donner envie de voir le film.

3.6 L'exposé par un/des élève/s

Ces interventions sont préparées, en large partie, et réalisées à l'aide de notes, parfois entièrement rédigées, ou d'un Power Point. Elles sont une exposition organisée de connaissances qui relèvent de la divulgation, laquelle constitue une approche de l'expression scientifique. Elles doivent répondre à des normes connues (clarté, progressivité …) et reposent sur la consultation de sources pertinentes et fiables, qui sont transposées et même citées. Ce genre constitue une forme d'entraînement à la production de textes suivis, puisque ceux-ci sont des productions orales non interactives, dont l'organisation et l'expression tendent à se calquer sur les genres écrits. Ils peuvent aussi constituer, inversement, une étape provisoire pour la production de textes. Etant préparés de manière autonome, les exposés conduisent les apprenants à se clarifier pour eux-mêmes les connaissances qu'ils doivent restituer pour d'autres.

3.7 La lecture du manuel ou de textes authentiques

Le manuel ou d'autres textes pédagogiques authentiques (c'est-à-dire qui n'ont pas été produits à des fins d'enseignement scolaire), du type *Wikipédia* par exemple, ou ceux de magazines scientifiques pour enfants et adolescents (destinés à leur apporter des compléments de formation et d'information) sont une forme d'expression fondamentale pour l'acquisition et l'exposition des connaissances. Comme l'exposé suivi de l'enseignant, mais de manière encore plus contrôlée, le discours du manuel est la forme la plus proche des discours scientifiques à être systématiquement utilisé en classe ou pour l'enseignement. Ce n'est pas un genre scientifique à proprement parler, puisque ce n'est pas sous cette forme que s'écrivent les connaissances dans les communautés scientifiques. Dans celles-ci l'on communique par écrit au moyen d'articles (dans les revues spécialisées), de communications à des colloques, de rapports d'expertise, de thèses de doctorat… Le texte des manuels relève d'un genre qui fait partie de l'ensemble plus vaste des discours de vulgarisation, destinés à diffuser les connaissances vers le grand public ou à mettre celles-ci à portée de ces non-spécialistes, pour qu'ils puissent se les approprier ou au moins les comprendre provisoirement.

Pourquoi parle-t-on de Gallo-Romains ?

Les Romains ne cherchent pas à opposer les vainqueurs et les vaincus. Les notables gaulois, personnages importants, participent à la direction des villes et du pays. Au fil des années, les Gaulois disposeront des mêmes droits que les Romains.

La Gaule se romanise : les Gaulois adoptent les croyances, la manière de vivre et la langue des Romains, le latin. Ils conservent néanmoins certaines traditions, leurs dieux et leur savoir-faire dans l'artisanat et l'agriculture. Ce mélange de nouveauté et de tradition forme la civilisation gallo-romaine.

Commentaire : On notera les répétitions (*Romains*, *Gaulois*) destinées à éviter les ambiguïtés, les définitions au fil du texte (*notables = personnages importants*), les formulations générales sans exemple qui conviennent à ce niveau (*droits*, *croyances*), et surtout le fait que ces deux paragraphes tendent à définir et à illustrer la notion historique de « gallo-romain » du titre.

Figure 3.2 : Extrait d'un manuel d'histoire du cours élémentaire 2, (3°année de l'enseignement primaire, France)[22]

[22] (2013) *Odysseo* – Histoire-Géographie CE2, Magnard, p. 42

Les manuels rédigés de cette manière très pédagogique (ce qui n'est pas nécessairement toujours le cas) peuvent alors servir de modèle pour la production de textes qui répondent aux exigences générales et aux conventions les plus répandues de l'exposition et de la discussion des connaissances. L'accès à ce genre est prioritaire, car ce sont là les formes de textes utilisées dans l'enseignement qui sont les plus éloignées des formes ordinaires de la communication, lesquelles constituent, pour l'essentiel, l'expérience communicative des élèves.

3.8 La production de textes écrits

La représentation de la connaissance par l'écrit est une forme essentielle de la communication scientifique : elle assure la transmission des connaissances dans le temps et dans l'espace ainsi que leur discussion. Ce sont des textes d'allure comparable qu'il importe de faire acquérir en priorité par la lecture des manuels, mais aussi en faisant produire des textes de cette nature. On ne devrait donc pas réduire l'activité de production écrite dans les disciplines à n'être que l'une des formes privilégiées de l'évaluation des connaissances et à ne constituer qu'un entraînement à des épreuves de contrôle ou d'examen.

Produire ce genre relève d'un entraînement spécifique. Et, à cette fin, on aura intérêt à adopter une pédagogie du modèle, soit à un entraînement à la production de textes en prenant appui sur des textes de même nature, au format spécifié et dont les caractéristiques auront été identifiées (voir chapitre quatre). Ceux-ci correspondent aux genres de textes relatifs à la divulgation des connaissances, mais on ne s'interdira pas non plus le recours à des genres « non scientifiques » comme le roman historique ou des lettres échangées entre les membres d'une société savante… pour des raisons de motivation mais aussi pour assurer une certaine transversalité avec la langue de scolarisation comme matière.

Les genres attendus des élèves sont très variés suivant les disciplines, les niveaux et les cultures éducatives. Mais surtout, ceux-ci sont le plus souvent assez mal caractérisés et donc donnent lieu à des productions difficiles à évaluer, car la consigne n'a pas été assez explicite. On utilise le plus souvent des genres inventés par l'école, c'est-à-dire qui ne sont pas utilisés hors de celle-ci dans la communication réelle. Ceux-ci relèvent de traditions nationales et sont fréquemment très différents d'une langue et d'une culture éducative à l'autre.

Ainsi on peut estimer que le texte d'élève suivant aurait pu être mieux préparé, si les caractéristiques de la forme attendue avaient été précisées.

> Il faut apprendre à l'enfant à obéir à ses *parents.
>
> L'obéissance est une chose importante car cela nous aide à mieux vivre en société, à mieux réussir sa vie, le fait d'obéir L'une des premières *choses que l'on doit apprendre à l'enfant *c'est l'obéissance. Pour cela, les parents doivent bien éduquer leurs enfants. Pour bien éduquer un enfant il faut le punir, donc lui donner des punitions, le priver de sortie… Si les enfants n'obéissent pas cela va créer des problèmes comme l'autorité des parents sur l'enfant, le passage pour trouver un emploi·
>
> Mais l'obéissance n'est toujours pas un très bon point. L'obéissance a des limites car il risque de trop obéir. Cela peut aussi rendre l'enfant malheureux si les parents exagèrent. Il n'aura plus de copains et plus de sorties. Cela doit rester raisonnable (exemple : si un individu dans la rue demande à un enfant qui obéit de lui donner sa veste, l'enfant lui donnera car il *a été *élevé comme cela.

Je trouve qu'il faut obéir jusqu'à un certain moment et ne pas *exagérer.

*Les mots signalés par * comportent des erreurs orthographiques qui ont été corrigées*

Figure 3.3 : Production écrite d'élève de la classe de seconde
(1ère année du 2e cycle de l'enseignement secondaire, France)[23]

Cette production présente des manquements structuraux, lexicaux et syntaxiques non dépendants du texte attendu. Mais si la forme textuelle avait été plus spécifiée (à qui est destiné ce texte, dans quel but, dans quel contexte… ?), certains auraient pu être identifiés et pris en charge par une préparation didactique adéquate.

On a vu que les formats de communication et les genres utilisés en classe ne sont pas équivalents pour ce qui est de leur rôle pour l'acquisition des connaissances. Les facteurs qui ont une influence sur ces formes prises par la communication et sur leur fonction pour l'acquisition des connaissances sont :

- le lieu où elles sont produites : le cours lui-même, les séances de travaux pratiques en laboratoire, les échanges entre élèves sur le terrain, les échanges verbaux permettant la réalisation d'une tâche collective… ;
- les participants : l'enseignant seul, un/des élèves (exposé ou compte-rendu), les échanges oraux entre l'enseignant et les élèves, les échanges entre les élèves… ;
- le support : oral (improvisé, spontané ou préparé par des notes et rédigé en partie ou accompagné d'une présentation Power Point) ; écrit pour la lecture (de documents, de consignes, du manuel …) et pour la production de textes de la part des élèves ; sémiotique (non verbal ou non constitué uniquement de langage) ;
- la fonction : transmettre des connaissances, reprendre et utiliser des connaissances, co-construire des connaissances, appliquer des connaissances, restituer des connaissances, évaluer des connaissances…

Le rôle d'un enseignement sensible aux dimensions linguistiques des connaissances scientifiques est de créer des articulations claires et pertinentes entre ces formes de la communication, de manière à conduire les apprenants des échanges oraux spontanés et des récits écrits personnels au questionnement et à la discussion contrôlée ainsi qu'à des textes écrits suivis, où les connaissances disciplinaires sont exposées de manière claire (du point de vue cognitif et linguistique), distanciée et falsifiable.

[23] D'après Masseron C (2003) : « Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives », *Le français aujourd'hui* 141, p. 83-97.

4. Vers l'appropriation de l'expression scientifique

Les différentes genres auxquels sont exposés les apprenants (lecture du manuel, écoute de l'exposé du professeur) ou qu'ils produisent (interactions, exposés, textes écrits…) sont des espaces de communication où s'élaborent aussi leurs connaissances (voir chapitre trois). On les décrira, dans ce chapitre, selon une perspective non plus typologique mais dynamique visant à définir des passages de genres de textes à d'autres, à un niveau méso du curriculum.

4.1 Des objectifs pour différents niveaux du curriculum

Apprendre à gérer des formes d'expression scientifique (à savoir les emplois dits *académiques* de la langue) implique, en premier lieu et pour tous les niveaux d'enseignement, de sensibiliser les enseignants de disciplines à l'intérêt d'activités générales portant sur la langue comme, au niveau micro du curriculum (les activités en classe ; voir chapitre neuf), celles relatives à :

- l'emploi d'un registre sociolinguistique surveillé (pour les exposés oraux, par exemple), même si certains enseignants de disciplines ne sont pas sensibles à cette exigence et tendent à privilégier l'emploi (y compris par eux-mêmes) d'un registre familier et même si, à l'inverse, certains apprenants s'y refusent, parce qu'ils estiment que cette manière de s'exprimer ne fait pas partie de leur identité ;
- l'emploi correct de la terminologie disciplinaire ;
- l'aide apportée aux apprenants pour l'expression de leurs raisonnements spontanés ;
- la correction grammaticale et orthographique.

Ces activités sont très certainement très utiles, en particulier pour ce qui est du registre soutenu. Elles ne suffisent cependant pas à faire acquérir la maîtrise, en compréhension et en production, des formes de la communication dans lesquelles les connaissances se constituent, s'exposent et sont discutées.

L'acquisition de compétences et de connaissances scientifiques suppose une forme de progressivité qui assure le passage, aux différentes étapes de la formation des apprenants, de leurs conceptions ordinaires immédiates du monde à des représentations scientifiquement fondées, ceci en fonction des stades de développement cognitif des élèves. De manière parallèle, ce passage est aussi celui de la maîtrise de certains genres à celle d'autres genres. Le répertoire de genres des apprenants est à développer par élargissement ou par transformation des formes existantes en d'autres formes : des formes ordinaires de la communication à des formes d'expression qui portent sur les savoirs. Pour les élèves, les genres de textes présents dans la classe sont, à des degrés divers, des moyens de s'approprier les connaissances et certains relèvent de formes de communication relativement inconnues d'eux, qu'il s'agit aussi de faire acquérir.

4.2 Des passerelles entre les genres

Il convient de développer le répertoire de genres de textes des apprenants en organisant, à tous les niveaux des programmes, des passerelles[24] entre les genres connus et les genres présents dans l'enseignement : certains serviront, par étayage, d'accès à d'autres plus proches de la communication scientifique réelle. Ce sont des passerelles à établir, car il n'y a pas de continuité entre les genres oraux (interactifs, improvisés…) et bien des genres écrits, qui répondent à des normes autres : ils impliquent

[24] Ou des étayages/*scafollding.*

de la recherche et de la préparation, de la planification et de la révision, qui sont des activités aussi importantes que la production elle-même.

Trois axes structurent l'itinéraire à mettre en place, tout au long de la formation et dans toutes les matières, entre les genres de textes connus des apprenants (ceux de leur environnement) et les genres non connus, qui constituent différentes formes de la communication de nature scientifique présents dans les programmes :

- de l'expression personnelle à l'expression objectivée (axe 1) ;
- de l'interaction, à savoir d'un texte construit à plusieurs, où l'on peut utiliser des bribes de textes, au texte suivi, organisé et planifié de manière individuelle, mais avec la possibilité de mises au point collaboratives successives (axe 2) ;
- de l'oral à l'écrit, forme la plus achevée de l'expression scientifique (axe 3).

Cette stratégie relève du concept didactique dit d'*étayage systémique*, qui consiste à utiliser (en production et en réception) des genres de textes intermédiaires et provisoires pour amener aux genres véritablement recherchés.

L'attention portée aux interactions orales (qui est une tendance pédagogique bien représentée désormais) et la place occupée par celles–ci dans le temps de l'enseignement[25] ne devraient pas conduire à sous-estimer le fait que les savoirs disciplinaires soient fondés dans l'écrit et formalisés dans ce que l'on pourrait nommer *une rhétorique de la connaissance*. Ce différentiel entre la co-construction orale négociée des connaissances et la réception ou la production des textes écrits conformes aux normes d'écriture de la science fait ce troisième axe probablement le plus stratégique. Mais construire des étayages selon ces trois axes ne suppose pas nécessairement de les traiter séparément. On dessinera ci-après deux itinéraires possibles.

4.2.1 Vers la discussion scientifique

La construction des connaissances s'effectue par des discussions, dans les laboratoires ou les colloques scientifiques spécialisés mais aussi en classe, où il s'agit de la construction par les apprenants de leurs connaissances. La négociation et l'argumentation appuyée sur les connaissances établies y sont centrales. Dans les communautés scientifiques, les discussions portent sur les observations d'un objet ou d'un phénomène, des informations présentes dans des documents, des données quantifiées qui résultent d'une expérimentation… Former les élèves à des discussions de cette nature suppose d'accorder une place importante, dans le cours, à des échanges soit avec l'enseignant soit entre les élèves axés sur le développement de compétences scientifiques générales comme : explorer, argumenter, justifier, établir des interrelations.

L'étayage pourra se fonder sur deux formes d'interaction orales. Le premier est l'exposé à questionnement dirigé (voir 3.3.) même s'il ne consiste qu'à faire restituer des connaissances déjà formées. Mais c'est au moins une forme d'interaction qui peut permettre de mettre en place l'emploi d'un certain matériel verbal (comme poser des questions).

Un autre point de départ, plus important, est constitué par les discussions ordinaires qui, elles, sont vraiment ouvertes. Elles ne portent pas sur des objets de connaissance mais elles sont, par contre, fortement contextualisées et elles font appel à des argumentations de toute nature. Et surtout leur déroulement est erratique. Là, on s'emploiera à faire produire progressivement des échanges réglés,

[25] On l'estime en moyenne à 80-85% du temps d'enseignement disponible.

respectueux des tours de parole et tendant vers une finalité claire, comme dans une discussion systématique, qui affine progressivement les hypothèses ou les interprétations.

Les discussions relatives aux connaissances sont des confrontations de points de vue ou d'interprétations qui procèdent aussi par interrogations sur le sens des mots employés ou la terminologie, par reformulations et ajustements d'énoncés, par rectifications d'assertions, recherche de comparaisons ou appel aux connaissances acquises... et non uniquement par confrontation d'assertions ou d'arguments contradictoires, avec parfois de fortes dimensions affectives, comme dans les discussions ordinaires. Là encore, il importe d'imaginer, à travers les matières scolaires, des techniques pour dépassionner et enrichir cette modalité assez mécanique (le pour et le contre) de débat verbal.

Enfin, comme les connaissances sont aussi très fréquemment présentées sous des formes sémiotiques non langagières (tableaux de données, formules, schémas, cartes, photographies…), la verbalisation de ces éléments (sous forme de descriptions ou de commentaires et de réactions) constitue une autre forme d'interaction indispensable à la compréhension et à la co-construction des connaissances à laquelle former les élèves.

Le rôle de l'enseignant est d'organiser et de gérer ces échanges, entre lui-même et les étudiants et entre les étudiants, afin de faire produire des interactions de bonne qualité heuristique et de plus en plus organisées. Il importera que ces échanges soient conçus non comme un espace d'évaluation, mais comme une forme ouverte de communication, où les apprenants sont habilités à tester des formulations même approximatives, de manière à créer dans la classe une culture de la confiance en soi. Ces formes de recherche de la justesse et de la pertinence de l'expression sont fondamentales pour l'appropriation des connaissances.

Cependant ce passage de l'exposé de l'enseignant avec questions de vérification fermées et des discussions ordinaires à des discussions sérieuses, s'il se situe sur les axes 1 et 2, ne permet pas de passer à la production de textes suivis (axe 3), car la cohérence de ces échanges verbaux en temps réel n'est pas de même nature que celle des textes écrits. Même si les formes orales contrôlées de confrontation positive de points de vue et d'interprétations peuvent constituer une bonne de base linguistique pour l'argumentation écrite.

4.2.2 Vers la représentation écrite des connaissances

Tous les genres présents en classe ne peuvent pas être utilisés directement comme formes d'étayage vers l'expression scientifique, même s'ils ont une fonction pour l'acquisition des connaissances (échanges entre élèves, prise de notes à partir de textes écrits ou oraux). On indiquera ici une voie pour amener progressivement à l'expression scientifique non interactive et écrite, en compréhension ou en production.

Du récit au compte rendu
Si, comme c'est souhaitable, l'enseignement s'effectue au moyen d'activités pratiques d'orientation scientifique (comme des tâches, des projets de la classe, des activités dites d'*éveil scientifique* surtout dans l'enseignement de premier cycle), celles-ci donneront lieu à des productions verbales des élèves comme : des notes, des brouillons écrits, des échanges d'opinions et d'hypothèses, ainsi que des traces non verbales (croquis, schémas…), à partir desquelles pourra s'effectuer la conceptualisation elle-même, comme résolution de problème impliquant le recours à des invariants (grandeur, propriétés, relations…). Ces productions verbales adopteront des formes de discours, où les croyances des apprenants seront encore étroitement articulées ou peu distinguées des processus de la construction de la connaissance (théorie, vérification expérimentale/empirique) et qui prendront aussi des formes connues d'eux. Celle

qui est le plus disponible à cette fin est le genre récit : récit d'une expérience spontanée par un apprenant, comme succession chronologique de faits, d'activités ou d'états de ce qui est observé mais qui peut encore procéder par associations. De là, puis de récits à la troisième personne, on peut aller vers un autre genre, comme le compte rendu, moins dépendant des circonstances, non nécessairement chronologique et supposant des formes d'abstraction permettant l'expression de relations générales. Cet itinéraire du récit personnel au compte rendu doit être géré avec un soin particulier, pour assurer le passage de formes textuelles peu définies, mais médiatrices de connaissances, à des formulations se rapprochant de l'expression scientifique. Cette médiation peut aussi s'effectuer, pour une même forme textuelle, par un travail de réflexion et de comparaison entre des versions provisoires individuelles successives ou des versions provisoires collectives et des versions individuelles d'un texte à produire.
Ainsi le récit personnel peut-il être comme un palier vers le compte rendu (d'activités pratiques, d'expérimentation, d'observations) qui est lui aussi chronologique mais qui n'est plus subjectif (axe 1) : de : *je cours et mon cœur bat plus vite*, on peut aller vers : *quand je fais un l'effort, ça accélère le rythme de mon cœur*, *l'effort accélère le rythme cardiaque, l'activité physique produit une accélération du rythme cardiaque*.[26] De ces représentations spontanées et concrètes de jeunes apprenants qui relèvent de l'expérience immédiate, on va vers des catégorisations plus abstraites et indépendantes des contextes d'observation. Les formulations de celles-ci s'effectuent par des mots ou par de brefs énoncés oraux : c'est surtout ce vocabulaire qui servira de passerelle à l'enseignant pour aller, par reformulations, vers des conceptualisations de ces expériences immédiates, cela au moyen de termes aux significations explicitées ou de symboles.

De l'exposé et du manuel aux textes scientifiques suivis

L'exposé de l'enseignant, ceux confiés aux élèves et surtout le texte des manuels mettent les élèves en contact avec un genre de texte suivi, dont les traces d'élaboration (qui s'apparente à la négociation) tendent à ne plus apparaître, surtout lorsqu'il s'agit d'un texte publié dont les versions provisoires (les brouillons) ont disparu. Or, ces trois genres de textes relèvent tous de la transmission des connaissances, qui est une forme non primaire de l'écriture scientifique (non destinée à des spécialistes). Mais, c'est la seule qui soit présente de manière significative dans l'enseignement. Ces formes sont, elles aussi, un lieu d'exposition et de discussion des connaissances, qui ne sont pas nouvelles mais tenues pour établies. Elles sont globalement comparables aux formes de la communication scientifique entre spécialistes.

En effet, ces genres (manuel, exposé de l'enseignant…) n'ont pas la forme des textes qui circulent dans les communautés scientifiques : rapport, articles dans les revues du domaine, thèses... Ils relèvent plutôt de l'ensemble des genres qui font circuler les connaissances hors de ces communautés de spécialistes et de chercheurs vers l'enseignement ou vers le grand public (vulgarisation au moyen d'émissions de télévision, des magazines, de textes de nature encyclopédique), qu'ils soient rédigés par des journalistes spécialisés ou par les chercheurs eux-mêmes. En tout état de cause, ils pourront, à leur tour, servir ultérieurement de passerelle vers l'expression scientifique primaire.

Pour entraîner à ces genres écrits qui sont destinés à exposer les connaissances, on fera produire des textes complets, courts puis plus conséquents et plus complexes, en faisant prendre conscience aux élèves que ceux-ci doivent pouvoir être consultés et compris en dehors de situations de communication face à face et en temps réel. Et de manière classique, on privilégiera la réception/compréhension pour amener ultérieurement à la production, dans le cadre d'une pédagogie du modèle.

---

[26] Selon Vigner G. (non daté) : *La langue des disciplines*, polycopié.

Tous ces genres ont été plus ou moins codifiés avec le temps. Certains ne sont pas spécifiques à la transmission de connaissances scientifiques, car ils ont aussi d'autres fonctions dans la communication sociale (par exemple, dans la sphère économique). Ils ne sont pas non plus universels, car la science s'écrit encore de manière différente suivant les langues et les cultures, tout comme elle a été écrite selon des règles diverses tout au long de l'histoire des sciences. On privilégiera les formes contemporaines et locales pour les publics scolaires.

On peut aussi utiliser à cette fin les écrits pour apprendre : recopier ou reformuler le texte du manuel, se fabriquer des résumés personnels… peut déboucher sur une certaine maîtrise des genres écrits suivis.

Il faut tenir compte du fait que les formes de discours scientifiques écrits auxquels faire accéder les apprenants sont aussi variables suivant les matières : elles peuvent être relativement formatées pour les sciences exactes ou dans les domaines technologiques, alors qu'elles tendent à être plus ouvertes pour les matières qui relèvent des sciences sociales, de la littérature et des arts, où la part faite à l'argumentation complexe ou à des commentaires peut être majeure et se présenter sous des formes moins prévisibles.

Cet itinéraire discursif, qui progresse selon trois axes et dont la progressivité et la distribution entre les matières relèvent des programmes, mène :

- d'interactions avec les pairs ou avec l'enseignant où se construisent collectivement les connaissances à leur appropriation individuelle qui doit permettre de restituer ou de reconstituer celles-ci dans une forme textuelle suivie ;
- de textes oraux, espace de la reformulation par excellence, à des formes écrites, d'où les hésitations et les approximations successives ont été effacées et qui procèdent de versions écrites exploratoires, provisoires et instables (brouillons, notes, schémas…) ;
- de la compréhension à la production, suivant une pédagogie du modèle ;
- de textes spontanés et improvisés de la communication ordinaire à des textes répondant à des conventions explicitement établies et fondées, en partie, sur la nature de chaque discipline ou de chaque matière scolaire ;
- du récit personnel d'expérience à des textes de nature scientifique (compte rendu d'expérience ou d'observation ou textes de résolution de problème).

Pour une l'éducation plurilingue et interculturelle, l'exposition des apprenants, dans des séquences pédagogiques clairement identifiées, à une pluralité de formes de discours est fondamentale. Cette expérience de leur réception, de leur reformulation ou de leur production est essentielle pour familiariser les apprenants à la multiplicité des cultures scientifiques et éducatives des sociétés contemporaines, ainsi qu'à la multiplicité des formes verbales données aux connaissances.

4.3 Les caractéristiques verbales de l'expression scientifique

Passer des genres de la communication ordinaire (conversation, récit, opinion personnelle, expression de sentiments) à une forme d'expression scientifique compatible avec la nature des savoirs scolaires enseignés suppose d'en maîtriser les formes verbales particulières.

4.3.1 L'objectivation

S'exprimer de manière scientifique suppose la capacité à produire des énoncés non centrés sur la personne (*je/tu*) et le contexte *(ici* et *maintenant*) mais possédant une certaine forme de généralité, indépendante de ces paramètres. Cette expression scientifique[27] est souvent caractérisée comme réalisée dans des textes dits succincts, précis, explicites, complexes, structurés, objectifs, mis à distance, non émotionnels, non ambigus…[28]

Dans le cadre scolaire, on peut amener à une production de cette nature en donnant aux apprenants la maîtrise :

- de la terminologie adéquate (*masse vs poids*) et de son emploi ; la répétition d'un même terme est comme une condition de la clarté et de la cohérence ;
- des pronoms personnels (*L'aigle est un rapace. Il…*) ou des termes génériques (*élément, substance, problème…*) qui traduisent la conceptualisation (par exemple *miel* repris par *substance* : *On produit beaucoup moins de miel. Cette substance sucrée est pourtant indispensable…) ;*
- des formes objectivées de quantification et de localisation dans le temps (début, intervalle, fréquence, durée…), c'est-à-dire non évaluées ou repérées par rapport à celui qui parle (*Il fait trop chaud = pour moi*) ;
- des mots soulignant des relations énumératives, chronologiques, logiques…, en particulier sous forme de conjonctions de coordination (*d'ailleurs*) ou de subordination (*puisque*), là où dans le discours oral la juxtaposition peut suffire (*Il était en retard. Je suis parti*.) ;
- des moyens d'exprimer la certitude (présent de l'indicatif à valeur générale : *L'eau bout à 100 degrés*), le doute, la possibilité, une restriction…;
- l'utilisation d'appréciations conventionnelles (*résultats importants, constatations intéressantes, hypothèses plausibles…*) ;
- […]

Cet ensemble de moyens permet d'exprimer des constatations et des relations autrement que de manière subjective. Mais il ne permet pas, à lui seul, de construire des textes, puisqu'il ne répond à aucun modèle de texte correspondant à un genre identifié.

4.3.2 Des fonctions cognitives-linguistiques à leurs formes linguistiques

On peut aussi entraîner à faire produire des textes oraux ou écrits centrés sur une activité cognitive spécifique, comme comparer, déduire, démonter ou définir. Ces éléments textuels ne transcrivent pas des opérations intellectuelles effectives (elles ne sont pas observables) mais ils en rendent compte verbalement. Celles-ci peuvent circuler de manière isolée dans des discours oraux interactifs ou prendre la forme de textes relevant de genres identifiés. On les désignera ici par terme de *fonction cognitive-*

[27] On utilise aussi le terme *discours académique*, surtout dans la littérature de langue anglaise où l'on oppose volontiers *cognitive academic language proficiency* (CALP) au langage quotidien et échanges interpersonnels (*basic interpersonal communication skills* (BICS), selon la distinction établie J. Cummins.

28 Voir les figures du chapitre 2

linguistique[29] qui rend perceptible leur caractère intrinsèquement double. Elles sont désignées par des mots non savants, présents dans le vocabulaire ordinaire ; ce sont des verbes (et des noms) ayant en commun de désigner à la fois des processus d'élaboration du savoir et des formes verbales.

Il n'est pas facile de dresser une typologie cohérente ou hiérarchisée, voire un modèle de ces fonctions, dont la dénomination dépend largement de la langue considérée et de ses ressources lexicales et qui peuvent être ambiguës. Du point de vue de l'enseignement, cela n'est d'ailleurs pas indispensable : il suffit de disposer d'un inventaire des fonctions les plus utilisées dans les textes donnés à lire et surtout les plus utiles à la production de textes. Ainsi, on peut estimer qu'il sera opportun de faire réfléchir les apprenants sur des fonctions cognitives-linguistiques très utilisées, qui prennent la forme de segments de textes (plusieurs paragraphes) ou qui constituent des textes entiers, comme :

- décrire, qui suppose énumérer, caractériser, localiser, quantifier, comparer ou apprécier (de manière non subjective)
- raconter, qui est une description dans le temps et qui fait aussi intervenir des relations comme simultanéité, durée, fréquence… ;
- argumenter : énoncer la thèse, introduire un argument, introduire un argument secondaire, réfuter, rectifier, concéder… ;
- informer ou exposer une connaissance, où sont aussi utilisés : expliquer, interpréter, donner une définition.

Un circuit électrique comporte nécessairement un générateur à l'origine du passage du courant. Un interrupteur permet d'ouvrir et de fermer le circuit : le courant circule dans un circuit fermé et ne circule pas dans un circuit ouvert. Un circuit peut être représenté par un schéma, avec des symboles normalisés.

Figure 4.1: Exemple de description (France ; classe de 5°, deuxième année de l'enseignement moyen)[30]

Certaines de ces fonctions peuvent être utilisées de manière isolée, comme définir (donner une définition), proposer une hypothèse, classifier, classer. Toutes supposent la maîtrise des moyens linguistiques correspondants, admis dans l'expression scientifique écrite, laquelle respecte globalement la norme sociolinguistique surveillée (voir 4.1).

Il conviendra d'établir, langue par langue, à partir du lexique, les inventaires de ces opérations considérées comme utiles, en veillant à ce que leurs dénominations soient directement accessibles aux apprenants et que leur définition en tant que forme de texte soit claire. Il sera tout aussi indispensable d'élaborer des inventaires raisonnés des moyens verbaux qui servent à les exprimer, en particulier à partir des exposés des enseignants et des manuels, dont l'analyse linguistique est primordiale.

Par exemple, à partir de textes en allemand, on a retenu les macro fonctions suivantes[31] :

NEGOCIER – NOMMER/DEFINIR – DECRIRE/COMPARER – RACONTER/RAPPORTER – EXPLIQUER/ILLUSTRER – SUPPOSER/EMETTRE UNE HYPOTHESE – ARGUMENTER/RAISONNER – APPRECIER/EVALUER – PRENDRE POSITION

29 Ces représentations verbales d'activités cognitives ont reçu des dénominations diverses comme *fonction, type de texte* (narration, description, injonction, argumentation…), *opérations discursives* (*Un niveau seuil*, Paris, éditions Hatier, 1976), *opérations langagières* (représenter, interpréter, recouper, confronter, justifier …)…

30 (2006) Physique-chimie 5°, Paris, Hachette.

31 Ces inventaires ont aussi été traduits en français à partir d'une version anglaise

alors qu'à partir d'un corpus en français, on a retenu :

PRÉSENTER – DÉCRIRE - DÉTERMINER/ACTUALISER - CARACTERISER –SITUER (DANS LE TEMPS ET L'ESPACE) – REPRÉSENTER - EXPLIQUER/ RAISONNER – FAIRE/AGIR

A partir d'analyses utilisant ces catégories, on peut redescendre vers des formes linguistiques particulières. Par exemple, en français, une définition peut être rédigée à partir :

- d'un verbe : *on appelle...* ;
- d'une simple juxtaposition (entre parenthèses ou non) ou au moyen de *c'est-à-dire…*, d'une proposition avec *qui, que*… Par ex. : *La rétine est constituée de deux sortes de cellules sensibles à la lumière. Les bâtonnets sont… Les cônes permettent…*
- d'un exemple ou d'une série d'exemples ;
- d'une ou plusieurs comparaisons ;
- d'une opposition ;
- d'une paraphrase ;
- de l'emploi de termes généraux (*caste = catégorie sociale dans laquelle on naît*) ;
- de l'étymologie ;
- d'une description des caractéristiques ;
- […]

inventaires de fonctions est qu'ils peuvent présenter des points communs à l'ensemble des matières enseignées (y compris la langue de scolarisation comme matière), ce qui assure des transversalités indispensables dans l'enseignement. Cela est d'autant plus nécessaire que les genres de textes sont plus ou moins variables d'une matière à l'autre.

Il est impossible de décrire ici les ressources langagières nécessaires à une bonne réalisation de l'ensemble des fonctions discursives évoquées. On pourra se référer aux descriptions existantes dans chaque langue ou entreprendre de les faire réaliser par des analystes du discours scientifique. On pourra aussi se reporter avec profit aux *Niveaux seuils* ou aux *Descriptions des niveaux de référence du CECR par langue*[32] qui peuvent comporter des entrées par fonctions cognitives-linguistique. Cette démarche est exemplifiée dans des textes de la *Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*, en particulier le texte : *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*[33].

4.3.3 La structure des textes

L'acquisition des connaissances à travers leurs formulations verbales implique d'apprendre aux élèves à lire et à écrire des textes correspondant aux exigences de la communication scientifique. Des caractéristiques générales de ces genres ont déjà été indiquées (voir 4.3.1. : *objectivation*). Leur qualité dominante est leur lisibilité et leur caractère explicite, qui permettent la discussion et la transmission. Il faut donc veiller à la structure de leurs sections, à savoir le paragraphe, à l'écrit. Les paragraphes adoptent souvent une organisation fondée sur des schémas récurrents, qui les rendent prévisibles, comme, par exemple:

- élément assurant l'articulation avec le paragraphe précédent ;

---

32 www.coe.int/lang/fr → Descriptions des niveaux de référence (du CECR) pour les langues nationales ou régionales

33 www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

- énoncé du thème/de l'assertion/de la thèse/de l'information principale... ;
- justifications, énumérées ou hiérarchisées ;
- exemples, isolés ou en séries emboîtées.

Ce paragraphe d'un texte de divulgation pour grand public répond à un tel schéma.

L'extrait suivant porte sur la découverte d'aliments nouveaux XVI° et XVII° siècles *Dans certains domaines, comme celui des fruits et des légumes* [**annonce de la structure du paragraphe**], *on assiste, au cours de cette époque, à une véritable révolution* [**thèse**]. *On commence par emprunter à l'Italie certains légumes, dont quelques-uns sont de vieilles connaissances mais qui ont été considérablement améliorés par les agriculteurs de ce pays* [**1ère spécification de la thèse ; exemples de niveau 1 : légumes**] *: l'asperge, l'artichaut, l'oseille, la betterave, le cardon, le chou-fleur et les petits pois font partie de ce stock* [**exemples de niveau 2**]. *On s'ingénie en même temps à améliorer par des techniques nouvelles les fruits indigènes ou acclimatés depuis très longtemps en France* **[2ème spécification de la thèse ; exemple de niveau 1 : fruits**] : *les poires, les pommes, les pêches, les prunes, les melons, les fraises, qui, soumis à des sélections patientes, deviennent très différents de leurs parents rustiques* [**exemples de niveau 2**]. *On s'efforce enfin d'acclimater quelques plantes nouvellement arrivées d'Amérique* [**3ème spécification de la thèse ; exemple de niveau 1 : légumes**], *telles que le topinambour, le piment, le poivron et surtout la tomate et le haricot* [**exemples de niveau 2**]

Figure 4.2 : Exemple de paragraphe descriptif[34].

On peut s'attendre à ce que l'exposé de l'enseignant et le texte des manuels présentent des caractéristiques d'organisation de cette nature, qui en facilitent la réception par les apprenants, sans perdre de vue que cette exposition à des textes ainsi structurés peut aider ceux-ci pour leurs productions orales et écrites.

Les genres peuvent être très différents selon les matières et les contextes éducatifs, comme on l'a déjà souligné. Les observations précédentes se limitent donc à esquisser des principes, à partir desquels il est possible de préparer et de mettre en place des activités concrètes dans les classes pour familiariser les élèves avec ces formes d'expression. Celles-ci sont nécessaires à la communication scientifique et elles doivent en faire comprendre le rôle et le fonctionnement. Il importe de les faire acquérir, de manière systématique, dans des activités concrètes, réflexives et transversales aux matières scolaires.

[34] François M. (dir.) (1972) : *La France et les Français*, [*L'alimentation*], Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard.

5. Diversité linguistique, littératie spécifique aux matières et résultats scolaires

5.1 Principes fondamentaux

Le multilinguisme[35] s'est imposé de façon irréversible partout dans le monde, notamment dans les écoles, les contextes socio-culturels dans lesquels grandissent les jeunes et dans la réalité virtuelle créée par les médias numériques et les technologies de communication. Si l'on jette un rapide coup d'œil à la composition des classes d'aujourd'hui, on observe une grande diversité de biographies linguistiques. Ainsi, Hans-Jürgen Krumm reprend les propos d'un garçon de 12 ans interrogé sur ses langues :

> *« Mes langues sont l'italien, l'hébreu, l'allemand, l'anglais, le japonais, et les dialectes styrien et viennois. L'allemand est ma première langue. J'apprends l'anglais à l'école. En hébreu, je ne connais qu'un seul mot ('shalom', ou 'paix'), que nous avons appris en cours d'éducation religieuse. Mon père parle le styrien. J'entends le dialecte viennois tous les jours. Je pratique le jiu-jitsu, un sport japonais dont le nom signifie 'art de la souplesse'. J'ai été en Italie une fois et j'ai parlé à un vendeur de glaces. »*[36]

Naturellement, si ce garçon vit à Vienne ou dans ses environs, il est très certainement en contact avec de nombreuses autres langues. Il se peut que certains de ses copains à l'école soient d'origine turque, africaine ou extrême-orientale et parlent leur(s) langue(s) d'origine à la maison ou avec leurs amis ou leurs proches. L'exemple de cet enfant plus ou moins plurilingue montre déjà que la diversité linguistique dans le contexte scolaire présente plusieurs facettes importantes, à savoir :

- la principale langue de scolarisation (l'allemand en Allemagne et en Autriche, le tchèque en République tchèque ou le français en France et dans certaines régions de la Suisse et de la Belgique, par exemple) et sa variété fonctionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'ensemble du curriculum ;
- les langues étrangères enseignées en tant que matières scolaires, y compris l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) (enseignement de la physique en français en tant que langue étrangère, par exemple) ;
- les langues ou variétés de langue avec lesquelles les apprenants grandissent au sein de leur famille et qui diffèrent de la langue principale utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage à l'école :
  - les langues régionales ou minoritaires, telles que le frison occidental, le limbourgeois, le bas saxon, le romani et le yiddish aux Pays-Bas, par exemple), qui bénéficient d'une protection spéciale au titre de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* [37];
  - les langues allochtones, c'est-à-dire les langues associées à un pays différent du pays de résidence et qui peuvent devenir des langues minoritaires socialement et linguistiquement stables (sans protection juridique particulière), comme c'est le cas du turc en Allemagne ou du portugais au Luxembourg ;

---

[35] Rappel : *multilingue* renvoie à un contexte social où deux langues (et davantage) coexistent ; *plurilingue* renvoie aux locuteurs individuels qui disposent d'un répertoire de compétences reliées entre elles et interagissant les unes sur les autres dans plus d'une langue.

[36] Krumm H.-J.(2014). Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit, Vortrag, Graz. http://www.verein-xenos.net/tagung_sprachen/krumm.pdf.

[37] www.coe.int/minlang/fr

- les variétés de langues autochtones (dialectes, sociolectes) qui diffèrent des modèles académiques d'utilisation de la langue dans les écoles et qui sont essentiellement parlées par les apprenants issus de familles présentant un faible niveau d'instruction ou un statut socio-économique peu élevé.

Le plurilinguisme dans l'enseignement public général peut avoir un fort impact, aussi bien positif que négatif, sur les résultats des apprenants et leur parcours scolaire – un impact déterminé par divers facteurs tels que le statut social des langues et variétés de langues concernées, l'approche institutionnelle de la langue et de la diversité culturelle, le projet pédagogique de l'école et ses stratégies organisationnelles, le professionnalisme des enseignants, les politiques linguistiques nationales et régionales, le règlement et les curriculums, les aspects démographiques, etc.

Au niveau supranational, les politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe sont fortement axées sur :

- *le plurilinguisme des citoyens*, l'objectif étant de leur faire acquérir, tout au long de leur vie, un certain niveau de compétence de communication dans plusieurs langues, en fonction de leurs besoins ;
- *la diversité des langues* utilisées en Europe, toutes étant considérées comme des modes égaux de communication et d'identité, et sur le droit d'apprendre et d'utiliser sa propre langue, y compris si elle diffère de la/des langue(s) officielle(s) du pays ;
- *la compréhension mutuelle*, la communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles.

Ces trois objectifs sont des conditions *sine qua non* à la citoyenneté démocratique et à la capacité à participer à une société démocratique, sachant que la compétence plurilingue implique la maîtrise de la littératie au sens moderne du terme (voir Chapitre deux), c'est-à-dire la capacité à comprendre des questions d'intérêt public, d'en parler et d'écrire à ce sujet, en se fondant sur des connaissances approfondies acquises à l'école, tout au long du curriculum. Parallèlement, dans ses activités, le Conseil de l'Europe tient compte du fait que la cohésion sociale dépend fortement de l'égalité des chances, élément nécessaire à une éducation inclusive et de qualité, et de l'accès à un apprentissage réussi des langues par le biais des différentes disciplines scolaires, pour l'acquisition et le développement actif de la littératie au sens du présent Guide.

5.2 Ecarts dans les résultats scolaires, littératie académique et avantages de l'apprentissage des langues fondé sur le contenu

L'on a identifié, selon des méthodes fiables, de nombreux facteurs contribuant aux écarts de résultats, non seulement entre des apprenants aux origines et caractéristiques diverses (en termes d'appartenance ethnique, de race, de genre ou de handicap, par exemple), mais aussi entre les systèmes éducatifs régionaux ou nationaux. Les causes de ces écarts sont multiples et reliées les unes aux autres de manière complexe ; en outre, elles varient selon les établissements scolaires.

- Facteurs scolaires généraux : par ex., suivi des groupes d'apprenants qui ont un curriculum moins exigeant, environnements culturels (dé)favorables, attentes faibles relativement aux performances des apprenants, curriculum peu rigoureux…
- Facteurs qui tiennent à l'environnement local : par ex., possibilités économiques des familles des apprenants, fréquentation des bibliothèques, des musées ou d'autres institutions qui

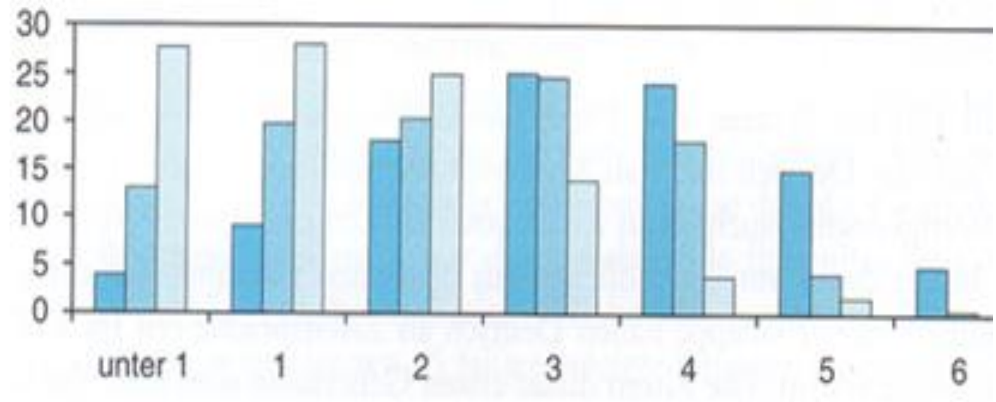
contribuent au développement personnel des apprenants, autres facteurs relatifs à des préjugés sociaux (race, ethnie, pauvreté, classe sociale)…

- Facteurs liés à l’enseignant et à l’enseignement : sensibilité (ou non) à la diversité linguistique et culturelle, qualité de la formation des enseignants, disponibilité de matériel, d’équipements et de ressources adéquats…
- Contexte des apprenants : niveau de ressources de la famille, capital éducatif de la famille, première langue des apprenants, si elle est différente de la langue principale de scolarisation, motivation des apprenants à apprendre, qualité des efforts ou de la ténacité des apprenants…
- Aide des familles à l’apprentissage des enfants : capacités de la famille à soutenir et renforcer l’apprentissage…

Figure 5.1 : Facteurs contribuant aux écarts dans les résultats scolaires[38]

Pour réduire les écarts dans les résultats scolaires, il sera nécessaire d’intervenir de façon simultanée et intensive dans tous ces domaines, en adoptant des mesures synergiques/de renforcement mutuel.

De nombreuses enquêtes sur les résultats scolaires ont mis en lumière une forte corrélation entre les compétences en langue (en particulier la compréhension de l’écrit) et les résultats dans les disciplines non linguistiques (les mathématiques ou les sciences, par exemple). Ainsi, bon nombre d’apprenants issus de la migration obtiennent des résultats significativement plus faibles que la moyenne :



Fréquence / Niveau de compétences en mathématiques

Famille autochtone | Familles originaires de l’ex-URSS | Familles originaires de Turquie

Figure 5.2 : Répartition des compétences en mathématiques en fonction de l’origine des apprenants
(1 = faible niveau de compétence ; 5 = niveau élevé de compétence)[39]

Ainsi, à première vue, les langues d’origine des apprenants pour lesquels la principale langue de scolarisation n’est pas la première langue semblent responsables des écarts dans les résultats et de l’échec scolaire. Néanmoins, un examen plus approfondi de la force des corrélations entre les compétences en langues et les résultats dans des matières scolaires spécifiques fait apparaître une réalité bien plus complexe.

---

[38] D’après The National [USA] Education Association´s Discussion Guide 2; http://www.nea.org/home/17413.htm.

[39] Résultats de l’enquête PISA pour l’Allemagne : Pisa–Konsortium Deutschland (2004 : 264) PISA [2003]. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster: Waxmann.

En effet, il est attesté que les mauvais résultats scolaires sont principalement dus à l'interaction de trois facteurs majeurs, à savoir le statut socio-économique des familles, le capital culturel et la langue. L'on peut en déduire deux choses : (a) les apprenants autochtones qui ont grandi avec la principale langue de scolarisation peuvent également faire partie des apprenants souvent décrits comme « à risque », et (b) les groupes d'apprenants qui sont issus de la migration mais qui sont nés et ont grandi dans le pays où ils sont scolarisés (l'Allemagne, par exemple) ont malgré tout des résultats plus faibles que la moyenne si le niveau d'instruction et le statut socio-économique de la famille n'ont pas augmenté. C'est là qu'entre en jeu la question des registres spécifiques de langue et des formes des textes utilisés pour l'enseignement et pour l'apprentissage formel.

Les stratégies et modèles d'utilisation de la langue relevant du continuum de compétences en langues établies par Jim Cummins, aux extrémités duquel se trouvent les « compétences communicatives interpersonnelles de base » (BICS) et la « maîtrise (cognitive) de la langue académique » (CALP), peuvent être transférés d'une langue vers d'autres langues dès lors que (a) les apprenants en langue ont atteint un niveau seuil de BICS (également appelées « compétences en conversation »), et (b) que les processus d'enseignement et d'apprentissage dans une langue seconde sont exigeants sur le plan cognitif (comme c'est le cas de l'éducation à la littératie, de l'apprentissage du contenu, de l'abstraction et de la résolution de problèmes).

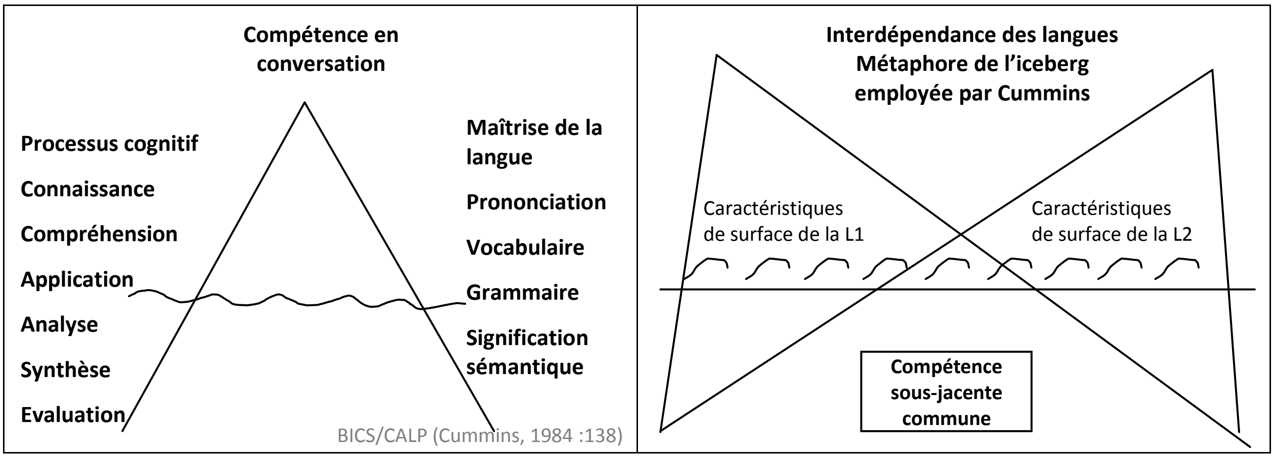


Figure 5.3 : Métaphore du double iceberg employée par J. Cummins pour décrire l'interdépendance des langues (1979, 1984, 2000).[40]

Le fait de mettre l'accent sur le contenu et la signification plutôt que sur la forme de la langue (la grammaire, par exemple) et les tâches très complexes sur le plan cognitif a des effets positifs sur les compétences relatives à l'apprentissage des langues et sur l'acquisition de compétences en langue académique. Le modèle conceptuel de l'apprentissage des langues fondé sur le contenu est avantageux pour les deux groupes d'apprenants mentionnés plus haut, à savoir les apprenants bilingues (issus de la migration) pour lesquels la principale langue de scolarisation est une L2, et les apprenants monolingues appartenant à des familles présentant un niveau d'instruction et un statut socio-économique peu élevés. En effet, le curriculum général et les exigences cognitives et académiques de l'enseignement spécifique aux différentes matières offrent aux apprenants de véritables opportunités d'étendre leur maîtrise de la langue au-delà des compétences nécessaires pour l'interaction extrascolaire quotidienne.

[40] Cummins J. (1979): "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism,* no. 19,. 121-129 ; Cummins J.(1982) : Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung dans Swift J. (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 34-43.

Le bilinguisme n'est pas seulement bénéfique pour les jeunes dans la mesure où il facilite l'acquisition de la littératie (académique) dans une langue seconde, ainsi que dans toute autre langue ; en effet, en général, il a également une influence positive sur le développement cognitif. Auparavant, le bilinguisme était considéré selon une perspective « soustractive », c'est-à-dire que l'on pensait que l'apprentissage d'une deuxième langue « consommerait » une grande partie des compétences cognitives. Cependant, des données empiriques montrent régulièrement la supériorité des aptitudes des personnes bilingues par rapport à celles de leurs pairs monolingues en ce qui concerne plusieurs aspects du développement cognitif et des domaines de compétences générales, tels que la perception et les fonctions exécutives (la résolution de problèmes, la flexibilité mentale, le contrôle de l'attention, le contrôle inhibiteur et la permutation de tâches). Ellen Bialystok et d'autres spécialistes du domaine expliquent cette meilleure capacité des bilingues à répondre de façon sélective aux aspects conceptuels importants d'un stimulus de la manière suivante :

> *Elle peut provenir du besoin constant des bilingues d'écarter un des deux termes en concurrence pour un même objet (un dans chacune de leurs deux langues), en fonction de la langue pertinente sur le moment. Les personnes bilingues ont des représentations différentes dans chaque langue pour des concepts similaires et, par conséquent, ils doivent avoir conscience, à tout moment, de la langue qu'ils sont en train d'utiliser et du mot qu'il est approprié d'employer dans ce contexte précis. En fin de compte, cet exercice leur confère un avantage en termes de contrôle cognitif étant donné que la capacité à passer d'une langue à l'autre et à choisir le mot adéquat est directement liée à la capacité à mieux réagir aux informations pertinentes – ou à écarter les informations non pertinentes.*[41]

5.3 Dispositifs en faveur des apprenants non (ou très peu) compétents dans la principale langue de scolarisation

La plupart des systèmes éducatifs européens et mondiaux comptent un nombre considérable d'apprenants qui manquent de compétences de base dans la principale langue de scolarisation et qui, de ce fait, ne peuvent pas suivre l'éducation générale. Certains d'entre eux sont nés dans le pays de résidence ; d'autres sont des migrants récents, provenant de pays où l'on parle d'autres langues : ils ont des origines culturelles et expériences scolaires différentes mais aussi une grande diversité de points forts tout autant que de besoins. L'on distingue, parmi eux, des enfants venus d'autres pays de l'Union Européenne en vertu du droit de libre circulation et de séjour des citoyens de l'Union et des membres de leur famille, ainsi que des enfants venus de pays non membres de l'Union Européenne dans le cadre d'un processus migratoire volontaire et légal. La plupart de ceux qui sont en âge scolaire ont reçu une éducation formelle dans leur pays d'origine. Mais on compte également parmi eux « des enfants ayant fui leur pays d'origine en raison d'une guerre ou d'un autre type de crise, parfois dans des conditions d'extrême urgence. Bon nombre de ces enfants ont vécu des expériences traumatisantes, et certains d'entre eux sont séparés de leur famille. Ils peuvent avoir été en transit pendant un certain nombre d'années, ou ne pas avoir eu accès à l'éducation formelle dans leur pays d'origine ou pendant cette période de transit »[42]. Enfin, on distingue un troisième groupe d'apprenants en langues : ceux qui sont nés et ont grandi dans le pays de résidence en tant que membres d'un groupe minoritaire allochtone ou autochtone (régional) ayant conservé ses traditions culturelles et linguistiques (les enfants turcs vivant

---

[41] https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_advantages_of_bilingualism [traduction libre.]

[42] Ontario Education (2007): English Language Learners ESL and ELD Programmes and service http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/esleldprograms.pdf

au sein d'une communauté à prédominance turque dans les grandes villes d'Europe centrale, ou les enfants français vivant dans une région rurale en Catalogne, par exemple).

Il est nécessaire de mettre en place des dispositifs spéciaux d'apprentissage des langues pour ces enfants, l'objectif prioritaire étant de leur permettre de suivre les cours dispensés dans le cadre de l'éducation générale le plus tôt possible, afin de faciliter leur intégration. Les stratégies, approches pédagogiques et modes d'organisation adoptés dans le cadre de tels programmes sont multiples et varient en fonction du contexte (démographie, qualifications professionnelles du personnel), des politiques linguistiques officielles (assimilationnistes *vs* pluralistes)[43] et des attitudes tacites envers la diversité linguistique et culturelle. On peut néanmoins les classer en six grands groupes :

La submersion : Les nouveaux arrivants sont placés dans des classes d'enseignement général, aux côtés de pairs pour lesquels la principale langue de scolarisation est la langue maternelle. Il est attendu de ces élèves qu'ils apprennent le contenu spécifique des différentes matières dans cette langue, alors même qu'ils peuvent encore éprouver des difficultés avec les compétences de communication de base. L'approche darwiniste relative à « la survie du plus fort » sur laquelle reposent les programmes de submersion, qui sont probablement les moins efficaces, n'est pas compatible avec les principes de l'inclusion et de l'équité que promeut l'éducation de qualité. Dans certains pays, ces programmes sont mêmes illégaux car ils n'assurent pas les services auxquels les familles concernées ont droit.

La séparation et l'apport d'un soutien supplémentaire : Le principe est de placer les apprenants de langue dans des classes d'éducation générale. Toutefois, ils bénéficient d'un enseignement spécial en L2 d'une durée comprise entre 20 minutes et plusieurs heures par semaine. Cet enseignement est dispensé soit sur le temps d'enseignement général (ils doivent donc quitter leur classe habituelle pour pouvoir le suivre), soit en dehors des heures de cours « normales ». Tout comme le modèle de la submersion, celui de la séparation tend à être axé davantage sur la forme de la langue et moins sur le contenu. Chez les apprenants issus de la migration, ils risquent tous deux d'aboutir à un bilinguisme « soustractif », c'est-à-dire que l'acquisition de la langue seconde (la principale langue de scolarisation) se fera au détriment de la première langue.

Enseignement intégré : Le modèle intégré associe l'enseignement de la langue seconde et l'enseignement du contenu dans la langue de scolarisation ; parfois, il prévoit également des cours favorisant le maintien des langues d'origine. Les groupes d'apprenants concernés sont pris en charge par un enseignant spécialisé dans l'enseignement de langues secondes, ou par une équipe. L'approche adoptée dans ce modèle consiste à rester le plus proche possible du curriculum général relatif aux différentes matières tout en le rendant plus accessible aux apprenants de la langue de scolarisation par des techniques d'étayage et de l'adaptation des matériels d'enseignement aux besoins en langue de ces élèves, aux origines linguistiques diverses. La plupart de ces programmes sont également assimilationnistes.

Education bilingue de transition: Au départ, les apprenants concernés se voient enseigner les composantes les plus complexes sur le plan cognitif (les mathématiques, les sciences ou l'histoire, par exemple) dans leur première langue (L1), en partant du principe que les cours peuvent être dispensés à un niveau correspondant à celui des enfants. Parallèlement, la langue principale de scolarisation leur est enseignée en mettant l'accent sur la forme. Certains établissements scolaires

---

[43] Baker C. (1993): *Foundations of bilingual education and biling*ualism, Philadelphia, Multilingual Matters.

dispensent également des cours de musique, d'arts ou d'éducation physique dans la langue seconde pour tirer profit de l'apprentissage de la langue fondé sur le contenu. Au fur et à mesure qu'ils progressent dans l'acquisition de la langue principale de scolarisation, le nombre d'heures d'enseignement dans la L1 diminue.

Le modèle de transition constitue une sorte de pont pour aider les apprenants à passer de leur langue maternelle à la langue principale de scolarisation, ce passage pouvant s'effectuer plus ou moins rapidement selon les programmes mis en œuvre. L'éducation bilingue de transition repose elle aussi sur le principe de l'assimilation, et engendre généralement un bilinguisme soustractif. Néanmoins, l'objectif visé par ce modèle est d'apporter aux apprenants le soutien nécessaire dans les disciplines non linguistiques afin qu'ils restent scolarisés.[44]

Programmes de maintien et d'enseignement linguistique double : L'enseignement de la littératie et du contenu des différentes matières est dispensé à la fois dans la principale langue de scolarisation et dans la première langue des apprenants, l'objectif étant de leur permettre d'atteindre un niveau élevé de compétence dans chacune de ces deux langues. Ces programmes – bien qu'ils puissent être organisés de nombreuses manières différentes – promeuvent le bilinguisme additif et le plurilinguisme. Dans certains cas, le pays d'origine assume la responsabilité financière (et parfois pédagogique) de l'enseignement dans la L1, dans l'objectif de promouvoir le patrimoine culturel et socio-culturel. Dans d'autres contextes éducatifs, les autorités du pays de résidence font appel à des enseignants bilingues dont la plupart sont issus de la migration et possèdent des compétences dans le domaine socio-culturel pour faciliter le processus d'intégration. L'enseignement dans la L1 peut être intégré aux heures de cours quotidiennes, ou être dispensé l'après-midi, en tant que soutien supplémentaire. Cependant, pour que de tels programmes puissent être mis en œuvre, le nombre de familles parlant une L1 donnée parmi la population qui dépend d'un même établissement scolaire doit être suffisamment élevé.

Programmes d'enrichissement, ou d'immersion double, bidirectionnelle ou réciproque : autre forme d'éducation linguistique double, ces programmes réunissent un nombre égal de locuteurs natifs de la principale langue de scolarisation et d'une langue partenaire au sein d'une même classe. Ces apprenants suivent l'enseignement ensemble, de sorte à ce que, tour à tour, chacun des deux groupes joue le rôle de locuteur natif de la langue de scolarisation et d'apprenant de cette langue. A Berlin, par exemple, quelque 6 000 apprenants scolarisés dans 17 écoles primaires et 13 établissements d'éducation secondaire relevant du système éducatif public (*Staatliche Europa-Schulen*)[45] bénéficient de tels programmes dans neuf combinaisons linguistiques différentes.

5.4 Dispositifs favorisant l'acquisition de la littératie académique

Les établissements scolaires, les autorités éducatives et les spécialistes de l'éducation ont récemment pris conscience du fait que, pour réduire les écarts de résultats entre les apprenants, il est nécessaire – mais non suffisant – d'intervenir précocement, en apportant un soutien systématique à l'acquisition de la langue dès les premiers stades de l'éducation (c'est-à-dire dès l'enseignement pré-primaire et primaire). Ils se sont en outre aperçus qu'en ce qui concerne l'interaction informelle dans le cadre de la communication quotidienne, les apprenants qui ont atteint le niveau seuil et possèdent une maîtrise

---

[44] Roberts C. (1995): "Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding", *The Bilingual Research Journal*, 19 ¾ p. 373 et suiv.

[45] Staatliche Europa-Schule, Berlin. http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/

fonctionnelle de la principale langue de scolarisation ont besoin d'un soutien ciblé pour l'acquisition de la littératie académique, et ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire jusqu'à l'entrée à l'université.

Tous les programmes qui prévoient un enseignement séparé et spécifique de la littératie (cours de production écrite académique générale, compétences relatives à l'apprentissage académique) ont en définitive des effets peu durables. En revanche, ceux qui intègrent la dimension linguistique dans la planification des curriculums spécifiques aux matières et dans les pratiques courantes d'enseignement ont des résultats prometteurs (production écrite dans les programmes relatifs aux disciplines, par exemple). En Australie, les autorités éducatives ont prévu un outil très efficace pour la planification du curriculum, appelé le « continuum de la littératie ». Celui-ci repose sur les principes suivants :

> *Si la littératie consiste en un répertoire complexe de connaissances et d'aptitudes qui se développent tout au long de la scolarité, sa mise en œuvre pratique est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, elle ne constitue pas une matière à part entière mais elle est fondamentale pour tous les domaines d'apprentissage. La littératie est une compétence générale incluse dans l'apprentissage du contenu des programmes scolaires de l'Etat de la Nouvelle-Galles du Sud, qui s'inscrivent dans le curriculum australien…. Le continuum [de littératie] renforce la nécessité d'une continuité de l'enseignement et de l'apprentissage de la littératie. Il propose une « langue commune » pour discuter du développement de la littératie d'une année sur l'autre, et d'une matière à l'autre. En outre, il aide les enseignants à évaluer, planifier et enseigner la littératie dans leur contexte, en donnant un aperçu des domaines sur lesquels se concentrer à des moments précis.*[46]

La notion de continuum implique la définition de deux ensembles de compétences. Ainsi, on distingue tout d'abord les compétences de base (phonétique, conscience phonémique et notions de transcription écrite), qui sont essentielles pour l'acquisition de la littératie et importantes pour les apprenants dans les premières années de scolarisation. Elles doivent être maîtrisées rapidement et cesser progressivement d'être enseignées entre la première et la deuxième années de scolarité obligatoire. Si elles ne sont pas maîtrisées à ce stade, l'enseignant doit axer une partie de son enseignement sur l'acquisition et le renforcement de ces compétences en donnant des informations concises, précises et explicites. Une fois que ces compétences sont acquises, elles le sont définitivement et sont ensuite utilisées pour d'autres aspects fondamentaux de l'apprentissage, dans tous les domaines clés.

Le deuxième ensemble regroupe quant à lui cinq types de compétences (connaissance du vocabulaire, lecture de textes, compréhension, aspects de la production écrite et aspects de la production orale) qui continuent de se développer tout au long de la vie. Chaque aspect fondamental est organisé en blocs d'apprentissage successifs au sein desquels ont été définis des critères (marqueurs) ou repères pour les résultats attendus de l'apprenant moyen à des moments précis du curriculum. Ces critères servent des objectifs pédagogiques fondamentaux.

Le continuum de littératie australien a essentiellement quatre finalités : suivre et accompagner les résultats de l'apprenant, renforcer la littératie dans tous les domaines clés, déterminer les prochains éléments à enseigner et communiquer des objectifs d'apprentissage clairs aux apprenants.[47]

---

[46] NSW Department of Education and Communities, Introducing the Literacy continuum K–10: supporting quality teaching in your school.

[47] NSW Department of Education and Communities, Introducing the Literacy continuum K–10: supporting quality teaching in your school.

Tandis que le programme australien repose sur une approche descendante de l'acquisition de la littératie académique dans l'éducation générale, les différents volets étant décidés par les organismes centraux chargés du curriculum, le projet allemand FörMig (Soutien aux enfants et adolescents issus de l'immigration), financé par le Gouvernement fédéral et les Länder pour une période de cinq ans, repose sur une approche ascendante. Ainsi, les communautés et établissements scolaires bénéficient, au niveau individuel, d'un soutien pour l'élaboration de stratégies et de concepts « sur mesure » pour l'acquisition de littératie, conformément à un ensemble de principes établissant « l'éducation linguistique inclusive et continue » (*Durchgängige Sprachbildung*). Cette dernière comporte trois dimensions, au sein desquelles sont regroupés ces principes :

- *les biographies éducatives :* construction progressive des compétences en littératie académique tout au long des différents stades de l'éducation, du niveau pré-primaire au niveau post-secondaire (professionnel), en fonction des besoins et points forts individuels ; soutien de réseaux locaux et régionaux d'établissements scolaires pour les phases de transition entre les différents niveaux de l'éducation ;
- *le contenu :* exposition coordonnée, systémique et réfléchie aux compétences et connaissances dans tous les domaines de contenu et matières ; mise à disposition des établissements scolaires de matériels pédagogiques et de lignes directrices pour la prise en compte de la dimension linguistique dans l'enseignement du contenu dans toutes les disciplines ;
- *le plurilinguisme :* prise en compte et mise à profit des aptitudes et compétences plurilingues des apprenants pour l'acquisition du registre académique (*Bildungssprache*) et pour le développement et la consolidation des aptitudes d'apprentissage des langues.

LES DIMENSIONS DE L'EDUCATION LINGUISTIQUE INCLUSIVE ET CONTINUE

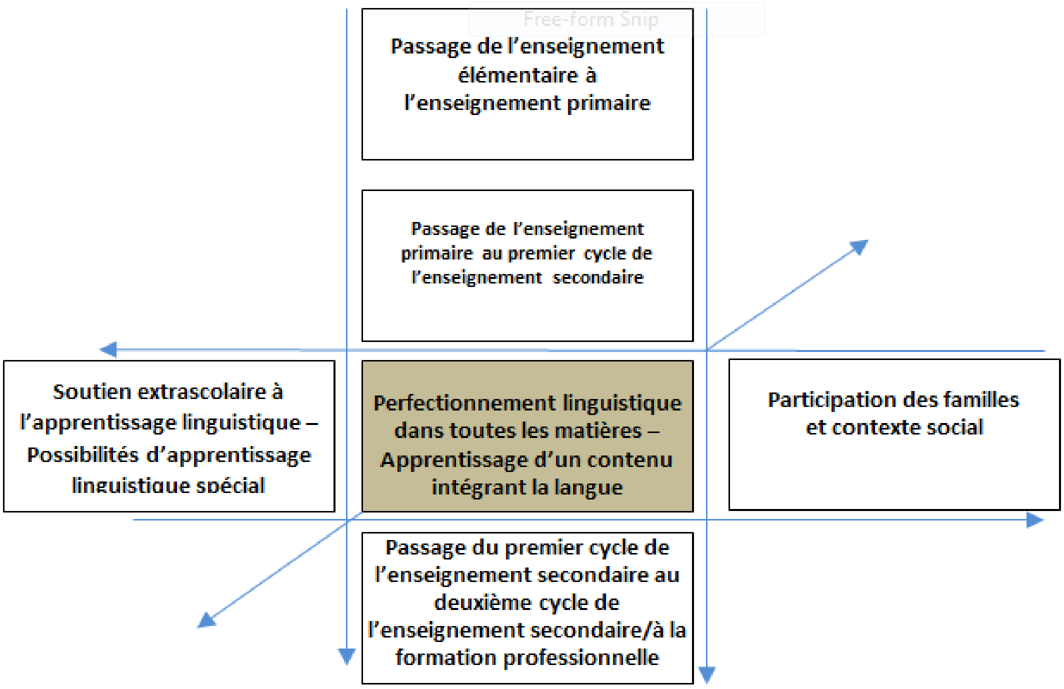


Figure 5.4 : Les trois dimensions de l'éducation linguistique inclusive et continue (*Durchgängige Sprachbildung*) telles que définies dans le cadre du projet FörMig[48]

[48] FörMig Berlin (Hrsg.)(2009) : Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen, p.9.

5.5 Eléments favorisant l'acquisition de compétences plurilingues

Les compétences plurilingues et pluriculturelles ne sont pas le fruit d'une simple addition ou juxtaposition de deux dimensions de compétences différentes. Elles forment plutôt une compétence générale et complexe que le locuteur peut mettre à profit dans des situations caractérisées par la pluralité (voir CECR, Conseil de l'Europe, 2001, p.11) :

> *« [L]'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »*

La compétence plurilingue et pluriculturelle (telle que conceptualisée par le Conseil de l'Europe) intègre les composantes suivantes :

- la dimension socio-affective, qui comprend une part de prédisposition, de motivation et d'envie de dialoguer avec l'autre et dans le cadre de laquelle l'individu est disposé à tout moment à reconstruire son identité ;
- la dimension des registres linguistiques et communicatifs, qui comprend l'aptitude à exploiter une large gamme d'expériences et de connaissances et dans laquelle les langues et les cultures jouent des rôles différents [dans et à l'extérieur des établissements scolaires] ;
- la dimension des stratégies d'apprentissage, qui s'exprime dans la capacité à faire appel à différentes méthodes de traitement de la langue afin de résoudre des problèmes de communication […] ;
- la dimension de la gestion de l'interaction, qui se déroule dans des situations de contact linguistique dans lesquelles les locuteurs actualisent différents codes pour gérer […] des situations caractérisées par une pluralité linguistique et culturelle. »[49]

Au vu du caractère général du présent Guide, les commentaires qui suivent se concentreront sur la deuxième composante, c'est-à-dire sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et leurs registres fonctionnels en tant qu'outils pour l'acquisition et l'échange de connaissances spécifiques à une matière. Les stratégies et concepts favorisant le développement des compétences plurilingues sont nombreuses et peuvent concerner différents aspects et dimensions tels que :

- *la sensibilisation de l'apprenant à la pluralité de ses propres expériences linguistiques et compétences en langues***,** ces dernières étant souvent évolutives et inégales. En d'autres termes, le profil de compétences d'un apprenant peut varier selon les langues : il peut avoir de très bonnes compétences en production orale dans deux langues, mais de bonnes compétences en production écrite dans l'une d'entre elles seulement, par exemple. Le *Portfolio européen des langues*[50]est un excellent outil pour permettre aux apprenants de prendre conscience de leur propre profil plurilingue et de son évolution au fil du temps. Mais l'action de sensibilisation devrait également porter sur la pluralité des langues

---

[49] Bernaus M., Andrade, A., Kervran, M., Murkowska, A. & Trujillo Sáez, F. (eds.) (2007) *: La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*: *Kit de formation.* Graz: Centre européen pour les langues vivantes. p.15.

[50] www.coe.int/portfolio/fr

existante dans l'environnement d'enseignement et au-delà. Cette question pourrait d'ailleurs très bien faire l'objet d'un projet fondé sur différentes activités – activités qui devraient également promouvoir les croyances et attitudes positives envers le pluralisme culturel et linguistique.

UN MONDE DE LANGUES

Activités générales :

- Combien de langues différentes sont parlées au sein de votre classe, de votre établissement scolaire ou de votre communauté locale ? Enquête linguistique : les apprenants peuvent concevoir le questionnaire et planifier la façon dont ils présenteront les résultats.
- Invitez les apprenants à examiner des échantillons de langue présentés sous une forme écrite et sous une forme orale. Quelles sont leurs caractéristiques ? Caractères ? Sons ? Mots communs ?
- S'il y a, dans votre classe, des apprenants locuteurs de différentes langues, enregistrez-les en train de parler et échangez cet enregistrement avec une autre classe du même établissement scolaire ou d'un autre établissement. Combien de langues les apprenants dans leur ensemble sont-ils capables de reconnaître ?
- Faites une présentation de classe de toutes les langues avec lesquels les apprenants peuvent être en contact à travers différentes sources.

Fig 5.5: Compétences plurilingues dans des environnements multilingues[51]

- *les opportunités d'acquisition de connaissances générales sur la langue, les textes et la communication,* qui sont également fondamentales pour le développement de compétences plurilingues. En effet, elles permettent aux élèves d'apprendre à approcher la langue par le biais de concepts généraux tels que « l'affirmation/la négation », « le temps » ou « la modalité » et de comparer la façon dont ces concepts s'appliquent dans une langue qu'ils connaissent déjà ou qu'ils souhaitent apprendre. Dans la langue comme matière, les langues étrangères et d'autres contextes d'apprentissage des langues, ce type de travaux de découverte devrait également porter sur les stratégies relatives à la connaissance du genre et à la communication verbale et non verbale. De tels projets peuvent être mis en œuvre très tôt, dès l'école primaire, comme le démontrent des travaux pratiques menés dans le cadre de projets pédagogiques tels que « *Language Awareness* » et « L´éveil aux langues ».[52]

- *l'adoption d'une approche combinée et coordonnée de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (y compris la langue comme matière dans la langue principale de scolarisation) au niveau institutionnel. Il s'agit là d'un élément fondamental pour l'éducation plurilingue, qui requiert l'établissement de liens au sein du curriculum pour ce qui est des fonctions et genres cognitifs et linguistiques de base, en fonction des objectifs pédagogiques fixés pour les différentes langues enseignées. Ceci implique également un choix réfléchi sur l'ordre des langues enseignées, dans le but de créer des effets de synergie devant permettre aux apprenants de s'appuyer sur des connaissances et compétences dans une langue et de les transférer vers la langue suivante. Ce processus invite à l'adoption d'un « *Gesamtsprachencurriculum* »[53], c'est-à-dire un programme curriculaire pour

---

[51] Minardi S.: http://de.slideshare.net/silviaminardi/plurilingual-competences-in-multilingual-contexts, slide 30.

[52] Par ex. : Balsiger C., Köhler D., de Pietro, J.-F., Perregaux C. (2012) Eveil aux Langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe, Paris, L´Harmattan. Voir aussi le projet CARAP du CELV et les descripteurs de compétences plurilingues

[53] Hufeisen, B. (2011): „Gesamtsprachenmodell: Überlegungen zu einem prototypischen Model" dans : Baur R. & Hufeisen B. (Hrsg.) : *Vieles ist sehr ähnlich'" – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit alds bildungspolitische Aufgabe*, Baltsmannsweiler, Schneider Hohengehren, p. 265–282.

l'enseignement de toutes les langues qui intègre à la fois des éléments généraux communs à toutes les langues et des profils éducatifs spécifiques pour chaque langue.
- *un entraînement actif de stratégies d'intercompréhension.* Ceci peut également favoriser le développement de compétences plurilingues, notamment lorsque ces stratégies reposent sur la conscience de la langue et les connaissances sur les langues.
- enfin, *les approches relatives à l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)* qui, selon Do Coyle et son modèle des « 4 C »[54], associent la cognition, la culture, le contenu et la communication en tant que pierres angulaires de l'éducation plurilingue, comme le montre la matrice de l'EMILE.[55]

5.6 Synthèse et perspectives

S'agissant de l'apprentissage des langues, les approches plurilingues et fondées sur le contenu sont en train de modifier les pratiques d'enseignement quotidiennes et les cadres curriculaires dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde. Les compétences plurilingues sont de plus en plus considérées comme une ressource pour l'acquisition de la littératie académique. Elles permettent également d'autonomiser les apprenants et de les préparer aux exigences réelles de l'enseignement des différentes matières, au lieu d'abaisser le niveau des exigences curriculaires pour les apprenants à risque. En effet, la simplification du curriculum n'est pas une solution envisageable si l'on souhaite assurer une éducation de qualité dans des sociétés du savoir.

Ces deux approches (l'apprentissage des langues fondé sur le contenu et le recours au plurilinguisme en tant que ressource) ne sont plus considérées uniquement comme des solutions pour la faiblesse des résultats scolaires, mais aussi comme des éléments contribuant à l'excellence dans l'éducation générale. Ainsi, si l'on s'intéresse aux concepts et méthodologies qui sous-tendent l'enseignement général des langues étrangères, l'on s'aperçoit que les approches d'immersion mises en œuvre, à l'origine, en Amérique du Nord ont été converties avec succès en Europe en des modèles d'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), qui suscitent beaucoup d'enthousiasme, car ils permettent de « faire d'une pierre deux coups ». Les matériels pédagogiques pour les cours « classiques » de langues étrangères subissent eux aussi des modifications. En effet, dès les premiers niveaux d'éducation, les sujets et le contenu abordés sont tirés de matières telles que la géographie, l'histoire, les sciences et la technologie, dans le double objectif de motiver les apprenants (ce qui a des effets bénéfiques surtout pour les garçons, chez lesquels l'apprentissage des langues se fait généralement plus lentement) et d'élargir leur répertoire linguistique au-delà des compétences nécessaires pour l'interaction informelle quotidienne. Enfin, soulignons que les cours de langue de scolarisation principale en tant que matière (voir chapitre sept) se sont ouverts à l'étude de textes non fictionnels, y compris dans leur contenu, et favorisent désormais la conscience du plurilinguisme et du multilinguisme, dans l'objectif d'inciter les apprenants aux origines linguistiques et culturelles diverses à contribuer aux cours et de faciliter leur apprentissage de la langue et de la culture en ne s'appuyant pas uniquement sur des textes littéraires.

---

[54] Coyle, D. (2008). "CLIL – a pedagogical approach from the European Perspective" dans Van Deusen-Scholl N. & Hornberger, N.: *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, 2nd edition, p. 1200-1214.

[55] Erwin, G., Carré-Karlinger, C., Fuchs, E. & Lechner, C. (2010) : „Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis", *Praxisreihe* 13. Graz, ÖSZ.

6. La construction de la maîtrise de la langue de scolarisation au cycle primaire

La nécessité d'un guidage dans le curriculum pour favoriser la maîtrise de la langue de scolarisation par tous les élèves vaut pour l'ensemble du cursus de formation. Les indications et recommandations formulées dans l'ensemble des chapitres qui composent cet ouvrage concernent tout autant le cycle primaire que l'enseignement secondaire et professionnel. La spécificité du cycle primaire dans la construction de la compétence linguistique légitime cependant qu'il soit évoqué de façon spécifique et que des développements particuliers lui soient dédiés. On entendra ici par « cycle primaire » à la fois le pré élémentaire (CITE 0) et l'élémentaire (CITE 1).

En effet, l'apprentissage de la langue occupe une place centrale dans l'enseignement primaire. Les enseignants de ce niveau sont parfois même présentés comme des maîtres de langue. Développement du lexique, maîtrise progressive des moyens morphosyntaxiques, aptitude à la compréhension, initiation à l'écrit, entraînement à l'interaction orale et promotion de l'expression personnelle constituent des axes centraux de l'action pédagogique dans l'enseignement primaire, y compris dans le pré élémentaire.

De plus, le même maître ayant la responsabilité d'une partie importante, voire de la totalité du temps passé par les enfants dans la structure scolaire, cela offre des opportunités pour un accompagnement linguistique à travers des situations diversifiées d'utilisation de la langue.

Pourtant, chaque acteur de l'enseignement primaire doit être attentif à ce que l'omniprésence de la langue ne masque pas la nécessité d'un travail explicite et structuré sur celle-ci, en dehors des moments de la classe qui lui sont expressément dédiés. Le risque existe que l'oral soit considéré comme le véhicule transparent de l'activité scolaire et que l'écrit ne soit pas considéré, à ce niveau, comme un objet linguistique à part entière. Pour que l'enseignement primaire construise les bases du travail linguistique ultérieur, il est essentiel que des objectifs d'apprentissage spécifiques soient liés aux différents moments d'oral, de lecture, de rédaction ou de travail sur le vocabulaire.

Enfin, il n'est pas inutile de souligner que l'efficacité de tous les dispositifs dédiés au développement des compétences linguistiques des élèves repose, en très grande partie, en particulier à ce niveau, sur les liens à établir de façon claire entre le travail sur la langue et les contenus dont les énoncés rendent compte.

6.1 L'intérêt de définir des objectifs linguistiques

L'un des enjeux des activités tournées vers l'utilisation de la langue est précisément que les situations de parole ne soient pas conçues exclusivement comme des activités à conduire en tant que telles, mais bien comme des modalités pour faire progresser les enfants vers des objectifs linguistiques identifiés. Un autre enjeu consiste à ne pas focaliser l'ensemble des efforts sur la seule étendue du lexique, parce qu'il apparaît souvent comme indicateur de disparité parmi les enfants. Enfin, l'interrogation des enseignants doit porter - de façon constante - sur la quantité et la qualité de langue auxquelles il convient d'exposer les enfants et qu'il est possible et souhaitable de leur faire acquérir, à l'oral et/ou à l'écrit.

Les objectifs à poursuivre portent à la fois sur la maîtrise des différentes composantes de la langue (phonologie, lexique, morphologie/syntaxe, pragmatique et sociolinguistique) et sur la capacité à effectuer efficacement des tâches linguistiques spécifiques (genres à comprendre ou à produire à l'écrit ou à l'oral ; niveau de traitement de l'information contenue dans un message ; lien plus ou moins

marqué avec le contexte personnel ; etc.). Ces objectifs concernent de façon différenciée la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale et l'expression écrite.

Définir de façon précise les compétences à faire acquérir par les enfants dans la maîtrise de la langue est l'une des conditions pour que les acteurs concernés se mobilisent afin que tous les enfants disposent des pré requis pour la réussite dans l'accès aux connaissances et pour la participation active aux échanges dans la classe et dans l'environnement social. Cette exigence devrait également susciter des initiatives en faveur d'une concertation et d'une coopération régulière entre les maîtres ou adultes en charge des enfants dans le primaire.

L'exemple reproduit ci-dessous illustre comment de tels objectifs peuvent être définis, ici dans le contexte des Pays-Bas et de la communauté flamande de Belgique.

Objectifs généraux de compétences linguistiques
dans le domaine de la production orale pour le pré-primaire

Production orale (1) : L'enfant peut <u>répondre</u>, au niveau descriptif et d'une manière adaptée à la communication, à des questions qui lui sont destinées.
1.1 L'enfant peut répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement <u>immédiat et présent</u>.
1. 2 L'enfant peut répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement <u>mais extérieures à son cadre immédiat et présent.</u>
1.3 L'enfant peut répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts.
1.4 Interrogé, l'enfant peut fournir une <u>description d'un objet concret et pertinent ou d'une personne</u> qui se trouve ou se trouvait dans une situation concrète pour lui.
1.5 Interrogé, et éventuellement avec l'aide d'une image, l'enfant <u>peut décrire un événement</u> tiré de son propre vécu.
1.6 Interrogé, et éventuellement avec l'aide de gestes et d'images, l'enfant peut <u>expliquer</u> comment il a procédé dans une situation concrète.

Production orale (2) : L'enfant peut, d'une manière adaptée à la communication, <u>parler spontanément ou sur demande</u> de sujets qui le concernent.
…
Production orale (3) : L'enfant peut <u>reformuler une communication</u> pertinente ou une <u>histoire</u> destinée aux enfants de maternelle de manière à ce que le contenu reste reconnaissable.
….
Production orale (4) : L'enfant peut <u>solliciter l'aide des autres</u> d'une manière appropriée.
…

Figure 6.1 : Objectif pour la production orale (pré primaire)[56]

[56] Verhelst, M. (ed.), Van den Branden K., Van den Nulft D. & Verhallen M. (2009, *Cadre de référence pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; réalisé sous les auspices of the Nederlandse Taalunie www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) de scolarisation

Cette démarche d'identification des objectifs linguistiques dans le curriculum relève, selon les systèmes éducatifs, du plan d'étude, du programme ou des lignes directrices pour l'enseignement ou bien encore du projet d'établissement ou de la programmation de l'enseignement dispensé par chaque maître.

Elle semble être impérative pour une prise en compte des besoins spécifiques d'enfants qui ne sont pas locuteurs natifs de la langue de scolarisation. C'est d'ailleurs bien le public scolaire visé par le document dont est extrait l'exemple ci-dessus. Ces enfants font, il est vrai, parfois l'objet de dispositions particulières. Dans d'autres cas, leurs besoins sont abordés au même titre que ceux d'enfants locuteurs natifs de la langue la plus utilisée par la communauté scolaire pour lesquels un accompagnement spécifique est nécessaire, sur la base d'un diagnostic des compétences linguistiques.

Quels que soient les choix effectués dans les différents systèmes éducatifs pour remédier aux difficultés rencontrées par des enfants vulnérables sur le plan linguistique, il est possible d'affirmer que la poursuite d'objectifs linguistiques bien définis au préélémentaire comme dans l'enseignement élémentaire est bénéfique à tous les enfants sans exception, y compris ceux qui sont exposés à la langue principale de l'école dans leur environnement personnel et quotidien.

En effet, le défi posé par l'usage de la langue dans les différentes matières et ce, dès le cycle primaire, dépasse très largement la seule question de l'habileté à utiliser cette langue à des fins de communication usuelle. Relever ce défi est l'une des voies à emprunter dans la recherche d'équité et de qualité dans l'enseignement et l'éducation.

Le travail sur la langue auprès d'enfants en préélémentaire ou d'enfants scolarisés dans l'enseignement élémentaire présente des points communs importants. La maîtrise progressive de la langue est un fil conducteur constant. De même, la décentration progressive par rapport au vécu personnel de l'enfant et le lien à construire entre compétences linguistiques et capacité réflexive sont un mode d'organisation permanent, comme le montrent les passages soulignés dans les compétences 1.1 à 1.6 dans l'exemple ci-dessus (Figure 6.1). Bien évidemment, leur ampleur dépend de l'âge des enfants et de la nature des activités conduites.

Parmi ces points communs, il convient de souligner que le travail sur les formes propres à la langue de scolarisation ne doit pas conduire à un rejet des autres formes d'expression présentes dans la classe. Ceci vaut évidemment pour les autres langues parlées par certains enfants ; au nom du respect de chaque enfant et en vue de sa réussite scolaire, ces langues doivent être accueillies positivement et être reconnues, voire exploitées comme autant de ressources dont disposent les enfants pour la maîtrise de la langue ou l'accès aux connaissances. Cela vaut également pour les autres variétés de la langue principale : les spécificités linguistiques de l'école ne constituent pas la seule forme légitime d'expression. Le travail pédagogique de médiation vers les formes linguistiques qui prévalent à l'école ne peut que prendre appui sur un accueil bienveillant des formes linguistiques maîtrisées par les enfants. L'un des objectifs éducatifs en matière de langue est aussi de faire comprendre que toute langue est une et variée, que chaque langue connaît des variations internes.

La prise en compte de ces principes devrait conduire tous les maîtres et adultes encadrant les activités conduites avec les enfants depuis le préélémentaire, non seulement à identifier les objectifs linguistiques poursuivis aux différents moments de la progression, mais également à adapter leur comportement : valorisation des variétés linguistiques présentes dans le groupe, exploitation de l'ensemble des ressources linguistiques dont disposent les enfants et adaptation de leurs propres énoncés pour aider à la construction progressive des compétences dans la langue de scolarisation. Cela comporte la nécessité, pour l'enseignant, de reconnaître l'importance des dimensions émotionnelles et

affectives de l'emploi du langage. Chaque apprenant à besoin de se sentir sûr de lui et capable de s'impliquer dans des formes actives de l'emploi du langage, ceci comme résultat d'encouragements de la part de l'enseignant et d'un climat de respect mutuel de la classe.

6.2 Le « saut discursif » à l'entrée à l'école

Pour tous les enfants, l'entrée dans l'école signifie, entre autres, un dépaysement discursif. L'usage dans le cadre scolaire d'une langue réputée connue peut masquer la réalité de la langue utilisée comme vecteur des connaissances. L'évolution dans l'équilibre entre le recours aux formes linguistiques familières aux enfants et l'usage des discours scientifiques et techniques propres à la construction et la transmission des connaissances est naturellement progressive. Elle prend en compte les aptitudes et besoins des enfants. Elle représente néanmoins un véritable « saut discursif » dont l'école doit avoir pleine conscience.

Les analyses effectuées par certains systèmes éducatifs montrent que, tout progressif qu'il soit et même si l'affirmation des spécificités disciplinaires s'effectue avec prudence à l'école primaire, il est aisé de percevoir les exigences linguistiques spécifiques aux différentes matières présentes au primaire.

Découverte du monde par tous les sens, éveil aux sciences, sciences humaines et naturelles **Compétence : s'informer de façon ciblée et exploiter l'information recueillie**		
Socle Cycle 1 (CITE 0)	Niveau 1 L'élève connaît quelques plantes indigènes (fleurs et arbres) ainsi que quelques animaux et leurs milieux de vie (animaux domestiques, animaux de la ferme, animaux de la forêt). Il commence à se situer dans le temps (le présent, le passé, le futur) ainsi que dans son environnement proche.	
Socle Cycle 2 (CITE 1)	Niveau 2 L'élève situe et nomme les principales parties de son corps et de son visage. Il compare deux plantes ou animaux selon des critères donnés. Il classe des événements vécus de façon chronologique et décrit son lieu d'habitation.	Niveau 3 L'élève s'informe sur les fonctions essentielles de quelques parties du corps. Il construit un arbre généalogique de sa propre famille. Il compare les propriétés de différents outils simples.
Socle Cycle 3 (CITE 1)	Niveau 4 L'élève décrit concrètement l'évolution d'un animal (p. ex. d'une grenouille) ou d'une plante ainsi que le cheminement d'un produit de la matière première au produit final (p. ex. pain). Il fait une recherche simple sur les modes de vie de la génération précédente.	Niveau 5 L'élève sait utiliser une clé de détermination simple et il se documente sur les services d'une institution publique (p. ex. sa commune). Dans son environnement, il identifie des indices qui lui permettent de reconstituer les modes de vie d'autrefois.
Socle Cycle 4 (CITE 1)	Niveau 6 L'élève se renseigne sur les faits élémentaires de fonctions essentielles et sur la puberté. Il se sert d'un atlas ou de matériel cartographique digital afin de localiser des particularités géographiques locales. Il classifie des développements historiques importants sur un axe du temps et nomme les grandes périodes de l'histoire (préhistoire, Antiquité, Moyen Âge …).	Niveau 7 L'élève énumère quelques caractéristiques fondamentales de matériaux (eau, air) et analyse les êtres vivants selon leurs caractéristiques typiques. Il exploite des images, graphiques, tableaux ou textes sur une problématique spécifique (p. ex. l'industrialisation au Luxembourg) et compare les modes de vie à travers différentes époques.

Figure 6.2 : Objectifs relatifs aux sciences humaines et naturelles.[57]

[57] Extrait de *Niveaux de compétence – Enseignement fondamental – Cycles 1-4*, Ministère de l'Education et de la formation professionnelle. Grand Duché du Luxembourg.

Bien évidemment, comme cela apparaît dans l'exemple reproduit ci-dessus, la transmission de connaissances peut avoir recours à d'autres systèmes sémiotiques que verbaux (symboles, formules, cartes, schémas…). Cet exemple montre tout autant que la verbalisation intervient toujours à un moment ou l'autre.

Ce même exemple illustre également une caractéristique fondamentale de la dimension linguistique des enseignements scolaires du cycle primaire : il s'agit essentiellement - à ce niveau de la scolarité - de faire passer les élèves des discours centrés sur sa personne, son environnement proche et immédiat, comme dans la communication ordinaire, à des formes de textes adaptées aux opérations cognitives-linguistiques (voir 4.3.2) mises en œuvre ou exigées par l'approche des différents objets disciplinaires. La première forme de cette décentration de l'expression est le passage de la 1ère personne à l'utilisation de la 3ème personne dans l'activité de narration.

Les genres ordinaires, tels que la conversation, ont certes leur place dans l'espace éducatif mais essentiellement comme moyen pédagogique d'accès à des genres nouveaux à acquérir et qui sont hors de l'expérience naturelle des enfants. La prise en compte explicite et consciente de la distance entre ces genres est l'une des conditions de la lutte contre l'inégalité des élèves face au savoir et contre l'échec scolaire.

6.3 Des stratégies adaptées à l'enseignement primaire

Des stratégies éducatives spécifiques sont nécessaires pour favoriser la décentration progressive évoquée ci-dessus.

La narration représente de toute évidence un tremplin efficace pour amener progressivement les enfants à passer du *je et ici* spontané à l'emploi de la troisième personne. Dans cette perspective, la rencontre avec des textes littéraires joue un rôle important dans le développement des compétences linguistiques. Elle favorise à la fois le développement de stratégies d'accès au sens, en mobilisant les connaissances de l'enfant sur les caractéristiques du récit, et la rencontre avec des éléments culturels. Elle permet enfin l'appropriation par les élèves de la structure propre au récit, facteur facilitant l'apprentissage en général.

Il convient ensuite d'exploiter cette dynamique propre aux enfants pour les conduire également du récit vers le compte rendu, vers des discours objectivés.

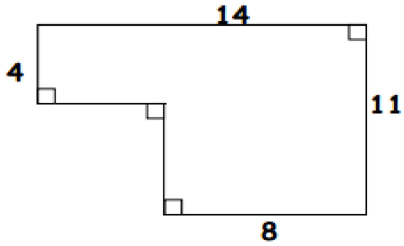
6.3.1 Le rôle de la verbalisation

L'une des voies privilégiées est incontestablement la mise en place de situations favorisant les interactions orales entre les élèves. Que ce soit lors d'activités d'éveil scientifique (élevage d'animaux, entretien d'un jardin scolaire, observations en forêt) ou à l'occasion de tâches scolaires (résolution d'un problème mathématique, etc.), il s'agit de susciter les échanges entre les enfants dans le cadre d'une démarche d'investigation. Questions, expression de représentations initiales, opinions, suppositions, exploration des hypothèses émises par les enfants, explication d'un désaccord sont autant de moyens de passer de la formulation d'évidences à la confrontation des opinions et à leur justification sous la conduite du maître. Celui-ci peut également veiller à accompagner cette verbalisation de dessins, schémas, croquis ou maquettes qui jouent un grand rôle pour le passage à l'abstraction. Dans ce travail, la place et le rôle de l'écrit sont importants, notamment dans le développement des compétences en compréhension, mais il convient tout autant de ne pas négliger la part de l'oral, que ce soit dans les interactions entre élèves ou avec l'enseignant ou de façon continue.

Les parcours mathématiques pour l'Ecole élémentaire

Un parcours mathématique consiste en une suite d'arrêts sur un itinéraire préétabli. Il peut être organisé dans la salle de classe, dans le bâtiment de l'école ou, de préférence, en dehors de celle-ci, en ville, dans un grand magasin ou un musée. Les parcours mathématiques hors de l'école sont plus motivants pour les enfants car ils ont un côté plus aventureux. A chaque arrêt, les élèves sont confrontés à une tâche ou à un problème mathématique. Dans l'intérêt des apprentissages en langue, il s'est avéré plus utile de mettre l'accent sur un domaine de compétence (par ex. mesure des périmètres et des surfaces). Les mots, les structures de phrase et les autres composantes linguistiques peuvent être contrôlés ou servir d'étayage. A l'un des arrêts, la tâche pourrait être :

Trouvez le périmètre. Dites comment vous êtes arrivés au résultat.



Cette consigne peut être accompagnée d'éléments facilitateurs ou de modèles de textes comme, par exemple, des définitions.

Le périmètre correspond à la longueur du contour ou du bord d'une figure ou d'une surface.

On peut aussi donner des indices ou des conseils, par exemple : il peut être tentant d'additionner les chiffres donnés mais cela ne donnera pas le périmètre. Car la figure donne 4 chiffres et il y a six côtés. Il faut d'abord déterminer la longueur des deux côtés qui ne sont pas indiquées pour trouver le périmètre.

Figure 6.3 : Exemple de parcours mathématique[58]

L'essentiel ici est d'ancrer ces échanges oraux et ces opérations cognitives linguistiques (expliquer, décrire, raconter, donner et justifier un point de vue, etc.) sur des objets scolaires plutôt que sur des vécus extrascolaires qui ne sont pas partagés par tous.

La verbalisation des démarches, d'étapes d'un processus, de bilans de connaissances est l'occasion pour l'enseignant de faire réfléchir ensemble les élèves sur les processus d'apprentissage engagés, ce qui favorise le développement des capacités métacognitives. Notons que la présentation orale devant le groupe permet, en plus du développement des compétences linguistiques, la valorisation de tous les enfants qui sont amenés à présenter leurs résultats à leurs camarades de classe. Une telle activité réflexive gagne à être accompagnée d'écrits structurant des connaissances construites selon une démarche explicitée, écrits de synthèse qui devraient être élaborés par les élèves eux-mêmes et qui facilitent l'appropriation et la mémorisation.

---

58 http://www.asu.edu/courses/mat142ej/geometry/Geometry.pdf et http://britton.disted.camosun.bc.ca/geometry/NCTM_Math_Trail.pdf et http://www.primaryresourcecentre.com/ourshop/prod_854552-Area-Perimeter-and-Volume-Poster-Display-Pack.html

De plus, il est nécessaire que des exigences soient posées quant aux composantes (pragmatiques, syntaxiques et lexicales) des textes attendus. Les élèves doivent être conscients qu'il est attendu d'eux des manières de s'exprimer qui ne sont pas celles des oraux spontanés.

Au cours d'une sortie, les élèves d'une classe de Cours élémentaire 2ème année en France (troisième année de CITE 1) ont visité en octobre une exploitation agricole produisant des endives. Ils ont pu voir les installations, un champ d'endives ainsi que des endives à différents stades de leur croissance. Ils ont entendu des explications sur l'enchaînement des opérations pour leur production.
Les élèves ont pris des notes.
Revenus en classe, les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui doivent rédiger un compte rendu sur un des thèmes abordés pendant la visite à partir des notes prises. L'objectif est de le communiquer aux autres groupes.
Un groupe s'est occupé plus précisément de l'évolution des « endives ». Le document rédigé est affiché et présenté aux autres enfants, qui rencontrent cependant beaucoup de difficultés à le comprendre, en particulier en ce qui concerne le processus de production. Les auteurs eux-mêmes ont le plus grand mal à répondre aux questions posées par leurs camarades, à remettre en ordre leurs observations.
Rapidement, la nécessité apparaît de faire un second document. L'enseignant rappelle alors aux enfants qu'ils ont rapporté de leur visite des endives à différents stades de leur croissance (dans le champ ; au début ou à la fin du séjour en couche).
Le groupe se remet au travail, à partir des endives rapportées, de ses notes, et du premier document. Il élabore un second document. A nouveau communiqué aux autres, ce nouveau document s'avère compréhensible, et ses auteurs se montrent capables de le commenter oralement.
Ce second document témoigne de l'apport des activités de communications successives à l'amélioration de la compréhension du processus décrit.
La première communication, lors de la visite, n'a permis, de la part des enfants, que la formulation de questions ponctuelles. Elle leur a apporté beaucoup d'informations sans qu'ils ne puissent les structurer.
La seconde communication orale, en classe, a révélé les manques, a mis le groupe en face de questions qu'il n'avait pas explicitées, l'a convaincu de revenir à ses notes, d'observer les produits rapportés, de reprendre le compte rendu.

La troisième communication, en classe aussi, a permis au groupe de transmettre un contenu structuré, d'évaluer sa compréhension et sa production, et de s'acheminer vers des étapes ultérieures.

Figure 6.4 : Exemple d'activités de verbalisation[59]

Dans l'exemple présenté ci-dessus, il est possible de suivre l'évolution des *traces écrites*, depuis les notes ponctuelles, allusives, elliptiques jusqu'au document final pour constater que cette progression dans la verbalisation se confond avec le progrès dans la compréhension. L'interaction entre les activités de communication orales et d'écriture contribue à la structuration des informations et de la compréhension du processus.

6.3.2 La place du compte rendu

La démarche de verbalisation des observations, expérimentations et réflexions décrite ci-dessus est en fait un passage organisé du récit ou de la narration au compte rendu. Ce genre n'appartient pas au répertoire ordinaire individuel des élèves et doit faire l'objet d'un apprentissage au cycle primaire. La verbalisation des processus cognitifs activés pour l'élaboration ou l'exposition du savoir, comme

[59] D'après (1963) : *Eveil scientifique et modes de communication, Recherches pédagogiques* 117, Institut national de la recherche pédagogique (INRP), p. 49- 52.

calculer, classifier, comparer, décrire/représenter, déduire... nécessite d'identifier les ressources linguistiques adaptées.

Ce compte rendu n'est qu'un «pré-genre de texte scientifique », encore indifférencié et d'usage scolaire. Son apprentissage constitue cependant un moment stratégiquement crucial dans le développement de la capacité cognitive-linguistique nécessaire à la construction et à l'exploitation des connaissances. L'élève est conduit à sa maîtrise progressive par une activité pédagogique de médiation à travers les genres ordinaires, tels que les conversations.

La place de l'écrit est évidente pour toutes les matières. Le temps laissé aux élèves pour paraphraser les énoncés, pour porter par écrit leur recherche, leurs essais, leurs tâtonnements et ce qui doit être mémorisé est un temps précieux de travail sur la langue.

L'apprentissage du compte rendu occupe ici une place particulière et il est fondamental pour les processus d'objectivation. Car ce genre comporte des éléments comme préciser (des circonstances), décrire (l'aspect, le processus), établir des relations (moyen, but), mesurer, formuler des doutes/des réserves, généraliser, comparer décrire, classer… Les éléments constitutifs de ce genre de textes sont essentiellement des opérations cognitives-linguistiques, c'est-à-dire les représentations verbales des processus cognitifs activés pour l'élaboration ou l'exposition du savoir.

6.3.3 La dimension transversale du travail sur la langue

Il n'est aucun domaine des activités en classe qui ne requière la parole et qui ne s'appuie sur des textes ou ne se conclue par un écrit. Chacune de ces activités mobilise des compétences en langue, à l'oral comme à l'écrit, et devrait donc donner l'occasion d'une construction de la maîtrise de la langue, dans ce qu'elle devrait avoir de spécifique (organisation d'un texte, connecteurs logiques…). Il convient de prêter une attention particulière, également dans les activités « scientifiques », aux écrits personnels ou aux écrits de synthèse, produits à la main ou via un traitement de texte. La polyvalence de nombreux maîtres au primaire devrait faciliter cet apprentissage transversal et le rendre d'autant plus efficace.

Les constats effectués d'une difficulté pédagogique à réinvestir ce qui a été appris pendant les moments dédiés à la langue dans les autres activités de la classe montrent que de nombreux enseignants ont besoin que ces liens entre les disciplines et, en particulier, ceux qui permettent la construction de la maîtrise de la langue, soient explicités. Pour chaque domaine, il serait souhaitable d'identifier les objets, situations et modalités de travail ainsi que les compétences visées pour que le travail sur la langue fasse l'objet d'un véritable apprentissage au travers des divers champs disciplinaires, à l'écrit comme à l'oral, en production comme en réception.

De même, de telles recommandations devraient souligner la nécessité de varier, dans les différentes disciplines, les genres auxquels sont confrontés les élèves. Au-delà des seuls textes fictionnels, il serait utile de permettre aux élèves de faire l'expérience d'une gamme large de textes lus, associés aux sujets d'étude traités (textes didactiques, récits d'invention ou de voyage, biographies, etc.), en complément des lectures littéraires indispensables.

Toutes ces procédures contribuent à la prise de conscience, à la fois par les enseignants et par les élèves, de la différenciation entre les genres utilisés à l'école. La poursuite d'objectifs identifiés et explicites ainsi que les activités réflexives demandées aux enfants à propos de la maîtrise de la langue constituent une préparation efficace à ce qui sera exigé d'eux dans l'enseignement secondaire.

7. La langue comme matière

Dès lors qu'il est admis que la langue est centrale dans toutes les matières, il convient de se demander si cette reconnaissance influe sur la manière dont le rôle de la langue comme matière est compris. Le terme *langue comme matière* est utilisé ici pour référer à l'enseignement du français en France, de l'allemand en Allemagne, etc. Bien entendu, l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère est aussi, au sens strict, celui d'une *langue comme matière* mais l'emploi de ce terme sera réservé dans ce texte à l'enseignement de la langue nationale/officielle (où il est associé à celui de la littérature). Avant que l'on ne prenne conscience de l'importance de la littératie dans les autres matières, on considérait qu'il incombait essentiellement à la langue comme matière de développer la maîtrise de la langue de scolarisation et de faire en sorte que les apprenants possèdent les compétences linguistiques nécessaires pour jouer leur rôle dans la société. De ce point de vue, la langue comme matière était considérée comme une matière « au service » des autres disciplines : elle fournissait un service en enseignant les compétences linguistiques nécessaires, qui étaient ensuite mises en application ailleurs, dans les autres matières. Il y avait une séparation entre l'acquisition de compétences dans un contexte et leur application dans un autre contexte. Cependant, si la responsabilité de l'éducation aux langues est désormais portée par toutes les disciplines, quelle est alors la fonction spécifique de la langue comme matière ? Dans la plupart des cas, elle continue de jouer un rôle particulier dans l'enseignement de la littérature, mais la question demeure de savoir si elle joue un rôle exclusif ou spécial dans l'enseignement de la langue. Existe-t-il des aspects particuliers de la langue qui ne sont abordés que dans le cadre de la langue comme matière ? Comment faire prendre conscience des liens qui existent entre la langue comme matière et les autres matières ? Doit-on assigner à la langue comme matière la mission de définir l'approche précise de l'éducation générale au langage que l'on souhaite adopter dans une école ? Quoi qu'il en soit, il n'est pas aisé de décrire la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières, en raison des différentes conceptions – passées et, dans une certaine mesure, toujours présentes – de la manière dont la langue comme matière doit être enseignée. C'est pourquoi, afin de pouvoir examiner cette relation, il nous sera utile de développer quelques idées sur l'enseignement de la langue comme matière.

7.1 Les différentes approches de la langue comme matière

Lorsque l'instruction obligatoire a été introduite, dans de nombreux pays, la première approche de la langue comme matière était étroite : elle mettait essentiellement l'accent sur la compréhension de l'écrit et l'expression écrite, et elle abordait un éventail limité de textes, de types d'écriture et de publics. Elle attachait peu d'importance au sens et au contexte et accordait une plus large place aux activités linguistiques décontextualisées, notamment aux exercices routiniers. La grammaire était largement enseignée comme un processus d'étiquetage mécanique. Etant donné que les élèves écrivaient constamment, l'accent était mis sur ce qui était produit et sur le fait que ce soit correct. En revanche, on s'intéressait peu au processus ou au public concerné. Les systèmes et les structures étaient prioritaires et la communication, le sens, le contexte, l'utilisation et les fonctions de la langue paraissaient moins importants.

Sous l'influence de diverses disciplines, les conceptions concernant la manière dont s'acquiert la littératie ont évolué, avec la reconnaissance de l'idée selon laquelle la langue se développe davantage lorsqu'elle est utilisée dans des contextes qui ont un sens, plutôt que par un entraînement des compétences. Un changement s'est opéré dans la manière d'envisager la relation entre, d'une part, la langue et l'apprentissage, et d'autre part, la langue et l'identité, la langue étant de moins en moins

conçue comme un outil désincarné et comme plus étroitement imbriquée dans la pensée, notamment dans la manière dont nous donnons un sens au monde. Dans certains pays, l'élargissement des objectifs de la langue comme matière ont renforcé les idées d'épanouissement personnel et d'expression personnelle. L'importance de la langue orale a été plus largement reconnue, tout comme la nécessité d'intégrer dans la pratique les formes de l'expression écrite, de la compréhension de l'écrit, de l'expression orale et de la compréhension de l'oral. La créativité, l'affectivité, la lecture dans une démarche de recherche de sens et pour le plaisir ont été valorisées, tout comme le fait d'exprimer son point de vue et de donner des réponses personnelles. Cette approche de la langue comme matière est parfois désignée par le terme de « langue en situation » ou d'« immersion », parce qu'on y juge essentiel que les élèves utilisent la langue d'une manière qui fasse véritablement sens pour eux. Cela est né d'une attention croissante pour les fonctions du langage (voir chapitre deux). A l'opposé, les activités centrées vers les « usages de la langue » ont surtout consisté en exercices décontextualisés destinés à familiariser avec les parties du discours ou à utiliser les textes seulement pour analyser des faits grammaticaux.

Cette façon d'envisager la langue s'est développée dans le contexte d'une évolution générale de l'enseignement et de l'apprentissage, qui privilégiait une démarche centrée sur l'élève et qui insistait sur la participation, la motivation et le plaisir. L'enseignement des langues étrangères a connu une évolution parallèle, avec des conceptions de l'enseignement plus axées sur la communication. L'approche de la « langue en situation » était judicieuse à plusieurs égards mais, dans ses manifestations les plus extrêmes, elle a été jugée imparfaite, parce qu'elle allait trop loin dans son insistance sur l'apprentissage holistique, organique et naturel de la langue, sans admettre suffisamment que l'acquisition d'une langue n'est pas entièrement « naturelle ». La langue courante de base s'acquiert assez naturellement, même par les enfants qui intègrent tardivement le système scolaire, par exemple parce qu'ils ont immigré, mais cela n'est pas vrai des usages académiques de la langue ou de la lecture et de l'écriture. L'enseignement précoce de la lecture illustre bien cela. Insister exclusivement sur les compétences de lecture, sans prêter attention à la finalité de la lecture, à la motivation et au plaisir de lire, voue celles-ci à l'échec. D'un autre côté, l'élève doit être en mesure de reconnaître les lettres, les sons et les combinaisons de lettres et n'acquerra pas nécessairement cette aptitude en pratiquant simplement la lecture. Il ne s'agit pas d'opposer la méthode « phonique » à la méthode « globale » ou à la « langue en situation », mais d'intégrer la méthode phonique dans celle de la « langue en situation ». De même, dans le cas de la grammaire, les études actuelles reconnaissent l'intérêt d'acquérir des connaissances grammaticales, mais la grammaire est enseignée en accompagnement de l'écriture et de la lecture, et non pas en tant qu'élément entièrement distinct.

Par conséquent, la langue en situation, en tant qu'approche de la langue comme matière, est aujourd'hui généralement considérée comme nécessaire, mais non suffisante. En effet, de nombreux aspects de l'acquisition d'une langue ne se développent pas naturellement, mais ont besoin d'un enseignement spécifique. La langue comme matière a continué de s'éloigner de l'approche « pure » de la langue en situation, notamment au travers des évolutions suivantes : l'élargissement du champ de la compréhension et de l'expression écrite (dans certaines versions de l'approche holistique, il y a une tendance à insister sur les formes narratives, au détriment des autres formes linguistiques), la reconnaissance de l'importance des fonctions variées de la langue, la reconnaissance de l'idée selon laquelle la lecture n'est pas un processus passif, mais qu'il nécessite à la fois des compétences et des stratégies, la reconnaissance de l'importance de la métacognition – utiliser des termes qui permettent d'identifier les caractéristiques de la langue, une attention plus grande accordée aux questions de progression et de profondeur.

L'accent mis sur le sens et le contexte dans la langue comme matière a aussi conduit, dans certains pays, à insister sur les « genres » qui, selon leurs partisans, permettraient de mieux orienter et structurer l'enseignement. Le terme « genre », comme moyen de classer les textes écrits ou oraux paraît simple à première vue et semble offrir un point d'appui pour construire un programme linguistique systématique. Il existe cependant différentes manières de classer les textes, par exemple en fonction de l'objectif de l'auteur (expliquer, décrire, persuader, analyser, informer, divertir) ou de la manière dont le texte est présenté dans le contexte social (journaux, lettres, rapports). De plus, les catégories ne sont pas statiques. Elles se chevauchent souvent et ne sont pas bien tranchées : une lettre peut être une description de vacances, une lettre de réclamation ou un message à un ami le persuadant de partir en vacances, ou une combinaison de différents éléments. Les partisans de l'utilisation des genres en tant qu'approche de la langue comme matière insistent sur l'intérêt qu'il y a à disposer d'un cadre, afin de structurer et d'assurer la progressivité de l'enseignement, lequel manquait souvent dans l'approche pure de la langue en situation. En revanche, certains de ses détracteurs jugent cette approche trop rigide et peu fidèle à la complexité de la langue telle qu'on la rencontre dans des situations particulières.

Le débat sur les formes d'utilisation des genres dans les matières montre combien il est difficile de créer des synergies entre la langue comme matière et la langue des autres matières. L'idée de décrire, de manière systématique et linéaire, un ensemble d'objectifs bien définis pour l'apprentissage linguistique, qui pourront faire l'objet d'un enseignement par étapes et que l'on pourra coordonner sur l'ensemble du curriculum, présente un certain attrait. Ces objectifs sont souvent présentés sous la forme de descripteurs (énoncés de résultats attendus) pouvant être utilisés comme base aussi bien pour l'évaluation que pour l'enseignement. Les descripteurs sont utiles à condition qu'ils soient utilisés avec sensibilité et pas de manière trop rigide[60]. Par ailleurs, toute approche de l'enseignement de la langue comme matière doit refléter la réflexion contemporaine sur les théories de l'apprentissage, de la pédagogie et de l'acquisition des langues, reconnaître le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et la manière complexe et non linéaire dont s'acquiert une langue. Des structures et des cadres permettant de servir de guide dans la progression peuvent être très utiles, compte tenu des exigences linguistiques toujours plus grandes placées sur l'apprenant, pourvu qu'ils soient utilisés avec souplesse. En effet, l'essentiel ne réside pas tant dans les structures et les cadres en tant que tels, que dans l'*usage* qui en est fait. Catégoriser le langage en identifiant différents genres est extrêmement utile à la fois pour l'enseignement de langue comme matière que pour le langage dans les autres matières, tant que ces deux catégories ne sont pas employées de manière trop rigide.

La nécessité d'être sensible au contexte lorsqu'on enseigne une langue et de ne pas chercher uniquement à obtenir des résultats mécaniques peut être illustrée par un exemple simple. Un enseignant de langue comme matière faisait un cours sur « l'écriture persuasive » avec une classe d'élèves de 11 ans. L'enseignant avait présenté une liste de différents aspects de l'écriture persuasive, comme l'emploi de questions rhétoriques, le recours à la flatterie et le langage émotionnel. Les élèves étaient chargés de rédiger une lettre persuasive intégrant les techniques abordées au directeur de l'établissement, afin de lui demander une nouvelle salle de sport. Dans plusieurs lettres, les élèves tentèrent d'utiliser la flatterie, mais ce faisant, ils employèrent un ton inapproprié et condescendant pour s'adresser au chef d'établissement. Par exemple « Vous êtes assez intelligent pour savoir que… ». L'enseignant et les élèves étaient si absorbés par l'évaluation de la lettre par rapport à la liste établie au début du cours qu'ils avaient oublié de s'intéresser à l'impact potentiel du produit final. Ce n'était pas

[60] Voir Fleming, M. (2010): *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation,* Strasbourg: Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculums and Evaluation

tant la structure du cours qui était mauvaise que la façon dont elle avait été mise en œuvre. Dans une autre approche du même thème, l'enseignant a davantage veillé à s'assurer que les élèves saisissaient pleinement toutes les implications de l'écriture d'une lettre de persuasion.

> *L'enseignant présenta le sujet du cours, à savoir la construction d'une nouvelle salle de sport dans l'établissement, et invita préalablement les élèves à discuter de cette proposition. Trois lettres adressées à la directrice de l'établissement afin de la persuader du bien-fondé du projet furent ensuite présentées aux groupes d'élèves. Il leur fut demandé de classer les trois lettres en fonction de leur efficacité à atteindre leur objectif, puis de décrire les techniques utilisées par les auteurs pour défendre leur point de vue. Ils furent aussi invités à dire ce qui, dans les lettres, leur semblait moins réussi. Lors du cours suivant, l'enseignant, s'appuyant sur la liste des techniques identifiées, encouragea le dialogue sur les différents points de vue. Une lettre brève ou plus détaillée serait-elle plus efficace ? Les demandes exagérées dans l'une des lettres aideraient-elles à convaincre la directrice ou produiraient-elles l'effet contraire ? Le terme d'« écriture persuasive » ne fut introduit qu'à la fin du cours, à l'occasion d'un résumé des principales conclusions dégagées. Il fut alors demandé aux élèves de rédiger leur propre lettre à la directrice, avec différentes suggestions pour améliorer l'école.*

Figure 7.1: Une approche de l'écriture persuasive

Bien qu'il ne faille pas trop généraliser, la langue comme matière a, jusqu'à présent, dans de nombreux pays, été plutôt isolée des autres matières. Cela peut en partie s'expliquer par sa propre histoire, marquée par des divergences de points de vue et d'approches, ce qui l'a conduite à se centrer sur elle-même. Cependant, afin de créer le type de synergies entre les matières qui sont nécessaires à la mise en place d'une politique efficace d'enseignement des langues pour l'ensemble de l'école, il importe que les enseignants de toutes les matières rompent l'isolement traditionnel des matières entre elles, isolement que l'on observe encore, dans une certaine mesure, aujourd'hui. Comme nous l'avons décrit dans les chapitres précédents, les enseignants des matières non linguistiques devraient admettre que les objectifs spécifiques à leur matière – acquisition des connaissances, compréhension et développement cognitif – sont inextricablement liés à la langue, et sous-tendus par celle-ci. Pour l'enseignant de la langue comme matière, c'est l'inverse. Il lui faut reconnaître qu'un enseignement efficace de la langue va de pair avec le développement de la cognition, de la compréhension et de la pensée critique. Par exemple, dans un cours de langue comme matière portant sur la littérature, l'élève pourra être amené à analyser, déduire, illustrer par des exemples, interpréter et évaluer. De telles opérations cognitives restent souvent implicites dans les curriculums de langue comme matière, mais une synergie entre les matières serait davantage susceptible de se créer si elles étaient rendues plus explicites. La section ci-après abordera les différentes dimensions de la langue comme matière, et s'intéressera plus particulièrement à la création de liens avec les autres matières.

7.2 Les dimensions de la langue comme matière

Il ne sera pas possible, dans ce court chapitre, de faire une présentation exhaustive de la langue comme matière. Un exposé détaillé pourra être trouvé sur la *Plate-forme de ressources de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe[61]. La présente section a pour objet de

[61] www.coe.int/lang-platform/fr → Langue comme matière

décrire brièvement les différentes dimensions de la langue comme matière, afin de pouvoir ensuite approfondir la question de la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières. La langue comme matière est généralement décrite comme recouvrant l'expression orale, la compréhension de l'oral, l'expression écrite, la compréhension de l'écrit et la connaissance de la langue (et la réflexion sur ses fonctionnements), mais dans la pratique, ces éléments sont le plus souvent intégrés. Il s'agit là d'un principe important, pouvant aussi servir à l'enseignement de la langue dans les autres matières. En effet, l'intégration des différentes dimensions linguistiques dans la langue de scolarisation peut aussi renforcer l'intégration des éléments linguistiques dans les contenus des autres matières : si un texte utilisé pour la lecture sert également de base à des exercices oraux et écrits, alors les éléments linguistiques seront moins susceptibles d'apparaître comme artificiellement ajoutés à la matière enseignée.

L'intégration des différentes dimensions linguistiques est également importante au niveau primaire (voir chapitre six). Il convient de faire en sorte que les élèves développent, dès le plus jeune âge, une attitude positive et une curiosité vis-à-vis de la langue, et qu'ils prennent l'habitude de lire pour le plaisir. C'est aussi au niveau primaire que s'acquièrent une compréhension de base de la grammaire et une connaissance des conventions linguistiques, ainsi que la capacité à décoder par la conscience phonologique, souvent dans le cadre de cours dédiés. Toutefois, l'enseignement de la langue ne devrait pas être confiné à une ou deux heures par jour, mais devrait faire partie de l'ensemble du curriculum. Dans de nombreuses écoles primaires, l'enseignement est assuré par un enseignant unique, ce qui facilite l'intégration avec les autres matières, en particulier lorsque le travail s'articule autour d'un thème, comme c'est souvent le cas, plutôt qu'autour de matières distinctes. Les établissements primaires savent souvent mieux créer en classe une culture éducative susceptible de développer chez les élèves une attitude positive vis-à-vis de la langue, avec des bibliothèques remplies de livres attrayants, des coins lecture, un affichage des travaux des élèves, peut-être dans différentes langues, l'annonce du livre de la semaine, etc. De nombreux établissements secondaires pourraient adopter des pratiques similaires et les étendre de manière adaptée aux groupes d'âge.

L'expression orale et la compréhension de l'oral peuvent prendre plusieurs formes dans les cours de langue comme matière : exposés formels et informels, dialogue avec les pairs et l'enseignant, séances de questions-réponses, travaux en groupes, jeux de rôle et activités théâtrales. Cependant, l'importance du travail oral ne peut être saisie en dressant simplement la liste des différentes formes qu'il peut prendre. En effet, ce dernier joue un rôle dans la communication d'idées, mais aussi dans le développement de la pensée. L'expression orale et la compréhension de l'oral sont utilisées pour résoudre des problèmes, émettre des hypothèses sur les solutions possibles, exprimer des idées à moitié formées et les développer. Ce type de discussions exploratoires, pendant lesquelles se développe la compréhension, est important pour toutes les matières et doit être guidé et encouragé. Par exemple, il suffit rarement de dire à la classe ou à de petits groupes de « discuter » ; la discussion doit être orientée, par exemple sur une série de questions, sur des tâches concrètes ou par l'intervention de l'enseignant. De cette manière, les élèves seront dirigés vers les opérations cognitives-linguistiques qui facilitent la compréhension, comme « comparer », « établir une distinction entre », « définir » et « expliquer ». La compréhension de l'oral est parfois considérée comme allant de soi, mais elle peut aussi être enseignée explicitement par le développement de stratégies d'écoute active (formuler des questions, faire des résumés, préciser le sujet principal) et de capacités d'analyse critiques. Les activités théâtrales et les jeux de rôle sont souvent associés à la langue comme matière, alors qu'ils constituent des ressources utiles pour toutes les disciplines. En effet, la protection qu'offre le fait de jouer un rôle peut libérer l'apprenant et lui permettre d'expérimenter des idées et différents usages linguistiques. La

résolution des problèmes peut aussi être abordée dans un contexte fictionnel. Si tous les domaines du curriculum offrent la possibilité de développer différents types d'expression orale et de compréhension de l'oral, la forme dominante de l'expression peut toutefois varier d'une matière à l'autre (voir chapitre deux).

Une classe qui étudiait 1984, le roman d'Orwell, a été invitée à s'interroger, par petits groupes, sur l'efficacité de l'ouverture du roman en se concentrant sur les quatre premiers paragraphes. Une fiche d'observation leur a été remise afin de les orienter vers des aspects qu'ils pourraient examiner plus particulièrement. La fiche a été conçue de façon à les aider à voir en quoi l'intégration du contenu et de la forme était réussie, par des questions telles que : quelles informations ne sont pas données au lecteur ? Quel est l'effet produit par la grammaire de la phrase d'ouverture ? Quels adjectifs sont utilisés dans l'extrait et quelle humeur évoquent-t-ils ? Pourquoi l'auteur utilise le point de vue narratif d'un tiers ? Quel est l'effet de la répétition telle qu'elle est utilisée dans cette ouverture ?

Figure 7.2 : Accompagner le travail oral en classe

Les stratégies et les compétences de compréhension de l'écrit sont parfois explicitement enseignées au niveau primaire, mais elles sont tout bonnement ignorées au niveau secondaire. C'est une erreur, dans la mesure où les compétences de base, par exemple en matière de décodage et de reconnaissance des mots, doivent être contrôlées et élargies pour certains élèves, même plus âgés. Les enseignants de toutes les disciplines devraient être conscients de ces besoins spécifiques et être capables d'apporter le soutien nécessaire. D'autres compétences et stratégies de compréhension de l'écrit – comme parcourir rapidement un texte, tirer le sens d'un contexte, dégager les idées-force, faire des résumés, démontrer à l'aide d'exemples et comprendre comment la structure aide à la compréhension – sont utiles aux élèves de différents niveaux dans toutes les matières. Il faudrait aussi enseigner la lecture en profondeur (être capable d'analyser des textes et de saisir les niveaux de sens) et élargir le champ de la lecture. La lecture en profondeur exige des élèves qu'ils développent leur capacité à saisir les sens sous-jacents, à justifier leurs déductions, à interpréter, à comparer et à faire des évaluations. Le champ de la lecture dans la langue comme matière s'est considérablement élargi depuis l'époque où l'on n'abordait que des textes littéraires tirés de manuels de lecture, dont les passages servaient à des exercices de compréhension. Aujourd'hui, dans les cours de langue comme matière, la lecture peut s'appuyer sur des textes littéraires (prose, poésie, théâtre) ou sur d'autres documents (lettres, brochures, articles de journaux, biographies et reportages). Par ailleurs, les images ont un rôle essentiel à jouer dans la façon dont les textes sont ressentis. La manière dont elles contribuent au sens devrait être abordée explicitement. Les textes issus des médias sont aussi devenus un objet d'étude dans les cours de langue comme matière ; il s'agit de développer une approche critique à leur égard, en posant des questions comme « qui a rédigé ce texte et dans quel but » ? Le fait que de nombreux genres de textes lus dans le cadre de la langue comme matière se retrouvent également dans d'autres matières, offre de vastes possibilités de collaboration interdisciplinaire et de planification de projets communs.

Dans le cadre d'un sujet de géographie sur les inondations étudié avec des élèves de 11 ans, il a été demandé à ces derniers, répartis en petits groupes, de créer une affiche afin d'illustrer la manière dont les habitants de la région pourraient se protéger des inondations. Lorsque les premières ébauches ont été achevées, l'enseignant de langue comme matière a été invité dans la classe dans le cadre d'un projet de coopération interdisciplinaire afin de faire part de ses observations, en particulier d'ordre linguistique : emploi des pronoms personnels de première, deuxième et troisième personne, de l'impératif, des prépositions, de phrases simples et complexes, des points d'interrogation, des temps.

Figure 7.3 : Un exemple de collaboration entre enseignants.

L’enseignement de l’expression écrite dans le cadre de la langue comme matière s’est également élargi, du point de vue à la fois des types d’expression écrite abordés que des techniques pédagogiques utilisées. Différents termes sont employés pour désigner les catégories de l’expression écrite : épistémique et communicative, expositive et littéraire, transactionnelle ou expressive et poétique. Cependant, aucune catégorie n’est plus « correcte » qu’une autre. Ce qui importe, c’est que les enseignants et les élèves comprennent que l’expression écrite remplit différents objectifs (différentes tâches de production écrite peuvent remplir différents objectifs ou une tâche de production écrite peut remplir de multiples objectifs), ce qui a des implications concrètes. L’expression écrite joue un rôle dans le développement de la pensée : « écrire pour apprendre » est tout aussi important qu’« apprendre à écrire ». A l’instar des discussions exploratoires, écrire peut aider à clarifier des pensées à moitié formées et générer de nouvelles idées. L’écriture narrative demande d’être capable de reconnaître ce qui est pertinent et important et de faite ressortir les détails intéressants. Les types d’expression écrite plus expositifs exigent par ailleurs une capacité à classifier, à comparer et à illustrer les concepts par des exemples. Il est important que les élèves n’aient pas peur de se tromper afin qu’ils n’hésitent pas à prendre des risques et à expérimenter. Il importe également que l’enseignement cultive le respect pour l’exactitude dans les formes utilisées. Rédiger un brouillon, ce qui est plus courant dans la langue comme matière que dans les autres disciplines, peut s’avérer utile pour réduire la tension entre la nécessité de respecter l’exactitude et celle de ne pas inhiber la créativité dans l’emploi de la langue (voir chapitre neuf).

Le terme d’écriture expositive ou transactionnelle est généralement utilisé lorsque l’intention est d’informer, d’expliquer ou de faire faire quelque chose, et peut aussi s’appliquer à toutes les matières. Les types de production écrite plus littéraires ou esthétiques, comme les poèmes ou les nouvelles, ont plus de chances d’être rencontrés dans la langue comme matière, mais ils peuvent potentiellement être utilisés dans toutes les disciplines, lorsqu’il s’agit de faire un récit ou d’exprimer des valeurs. Les approches de l’enseignement de l’expression écrite développées dans la langue comme matière peuvent être appliquées à d’autres disciplines, comme l’utilisation de trames pour guider et structurer la production écrite (voir chapitre huit). Le fait que l’on écrit pour un public particulier est essentiel. Traditionnellement, lorsque l’on écrivait dans le cadre de la langue comme matière, on ne s’adressait pas à un lectorat précis, en dehors de l’enseignant, qui jouait le rôle d’expert. En revanche, dans les classes modernes, les élèves sont encouragés à écrire dans un but précis en ayant un public particulier à l’esprit. Là encore, cette approche peut être transposée à d’autres matières.

Les curriculums de langue comme matière insistent le plus souvent sur les résultats globaux attendus (accroître les niveaux de complexité dans les principales dimensions de la compréhension de l’écrit, de l’expression écrite, de l’expression orale, de la compréhension de l’oral et de la connaissance de la langue) et sur les possibilités qui devraient être offertes aux élèves (types de production écrite, éventail de possibilités de lecture, etc.). En revanche, il est moins courant de trouver une description détaillée des dimensions cognitives-linguistiques sous-jacentes à une matière (par exemple émettre des hypothèses lorsque l’on formule des idées concernant un texte, résoudre des problèmes lorsque l’on crée un produit médiatique, rendre explicite ce qui est implicite lorsque l’on analyse le message d’une pièce de théâtre, faire des prédictions lorsque l’on cherche à savoir comment un roman pourrait se dénouer). Pourtant, ce niveau de précision peut fournir une base précieuse pour le type de dialogue qu’il convient d’instaurer dès lors que l’on souhaite créer des synergies avec d’autres matières.

7.3 Les variétés linguistiques

L'une des principales difficultés de la langue des autres matières est de cibler les éléments linguistiques qui sont essentiels à l'apprentissage de la matière, sans recourir à des opérations mécaniques qui feraient perdre de vue l'importance du sens. A cette fin, il convient d'employer une forme de pédagogie qui ne s'appuie pas seulement sur des instructions directes, mais qui utilise également d'autres approches, comme l'étayage, les activités guidées avec des textes, la modélisation et le feedback. De cette manière, l'enseignement prendra une forme plus exploratoire que purement prescriptive, ce qui contribuera également à influencer l'attitude des apprenants face à la langue. C'est important, parce que la relation entre la langue comme matière et la langue des autres matières ne devrait pas se concevoir uniquement du point de vue de ce que la langue peut permettre de faire. Elle devrait aussi s'envisager du point de vue de la compréhension de la langue et de son fonctionnement. C'est là que le concept de variété devient central.

En effet, l'abandon progressif de l'approche étroite de la langue comme matière s'est opéré au moyen d'un élargissement de ce que l'on entend par « connaissance de la langue » ou « sensibilité à la langue », et par un dépassement des formes grammaticales, pour aborder des aspects tels que les variations de la langue, comment la langue évolue dans le temps, les différences entre la langue parlée et la langue écrite et comment la langue est utilisée selon les contextes sociaux et l'objectif visé. Tous ces aspects de la connaissance de la langue étaient traditionnellement, soit ignorés, ou au mieux, demeuraient implicites dans les cours de langue. Ils constituent pourtant des éléments importants de l'éducation aux langues en ce qu'ils permettent de comprendre comment la langue fonctionne et comment elle est utilisée différemment en fonction des contextes. Il est important que les enseignants de langue comme matière présentent aux apprenants les divers usages des variétés de la langue, dans le but non pas de remplacer une forme de langue par une autre, mais plutôt d'élargir leurs répertoires linguistiques et leur compréhension de la langue. Une prise de conscience explicite des différentes langues et cultures et des divers usages linguistiques selon les contextes et l'adoption d'une attitude positive face à cette diversité sont des aspects incontournables de l'éducation plurilingue et interculturelle.

La notion de « variétés » dans les cours de langue comme matière est donc importante à deux égards. C'est un objectif d'enseignement essentiel, qui permet d'aborder explicitement la dimension des valeurs dans la classe, en aidant les élèves à reconnaître et à surmonter les attitudes négatives face à la différence. Elle met aussi en lumière un aspect fondamental du rôle de l'enseignant, qui doit adopter une attitude positive et accueillante face à la variété des langues et des cultures que l'on rencontre inévitablement dans les salles de classe modernes. Ces variétés linguistiques comprennent les différentes premières langues parlées par les apprenants ainsi que les autres langues qui peuvent ne pas être la langue de scolarisation, et ne pas être enseignées en tant que langues étrangères. Pour de nombreux apprenants, la langue comme matière peut-être leur deuxième langue ou une langue étrangère. Le concept de variétés linguistiques s'étend également aux différents dialectes et variations régionales. Ainsi, en enseignant les connaissances et la compréhension nécessaires à la dimension des valeurs, la langue comme matière joue un rôle spécial, bien que non exclusif, dans le curriculum.

7.4 Implications pour les pratiques d’enseignement

Bien qu’il ne faille pas la considérer comme une discipline « au service » des autres, qui fournirait des connaissances linguistiques destinées à être utilisés dans les autres matières, la langue comme matière a effectivement un rôle spécial à jouer dans l’éducation aux langues, rôle qui comprend six dimensions principales :

- Il incombe aux enseignants de langue comme matière d’enseigner les éléments fondamentaux de l’expression orale, de la compréhension de l’oral, de la compréhension de l’écrit et de l’expression écrite et d’en contrôler l’acquisition. Ce rôle peut paraître plus évident dans les premières années de l’enseignement primaire, mais il peut encore être essentiel pour certains élèves et enfants issus de l’immigration plus tard dans leur scolarité. Les enseignants des autres matières doivent être capables d’apporter leur soutien dans cette entreprise, mais il est important que les responsabilités en ce qui concerne l’enseignement de la littératie de base soient clairement définies.
- La langue comme matière continue de jouer un rôle central dans le développement de la langue. Cela ne signifie pas que certains aspects seraient enseignés dans le cadre de la langue comme matière puis simplement pratiqués dans les autres matières, dans la mesure où cette vision ne tient pas suffisamment compte de la nature intégrée et contextuelle de la langue et de la signification. Néanmoins, il est important de reconnaître que dans la langue comme matière, c’est la langue elle-même qui est au centre, tandis que dans les autres matières, ce sont la compréhension et le travail sur le contenu qui constituent l’objectif principal.
- La langue comme matière fournit des outils pour analyser les textes, qui peuvent aussi être utilisés dans les autres matières (la communication entre enseignants est importante pour maintenir une cohérence créative dans l’emploi de la terminologie, par exemple dans les manières de conceptualiser les « genres »).
- La langue comme matière joue un rôle clé dans l’enseignement de la littérature, qui devrait être considérée comme une autre forme d’éducation aux langues, et non pas comme une discipline distincte. Certains considèrent que séparer la langue de la littérature relève d’une conception de la langue trop étroite et fonctionnelle. En effet, c'est dans la littérature que sont exposées les formes les plus subtiles et les plus complexes d’une langue, y compris ses nuances sémantiques et ses ambiguïtés. Certains objectifs ne sont assurément pas spécifiques à la littérature (et présentent également un intérêt pour les autres matières), mais ils sont naturellement associés au contexte littéraire, par exemple extraire un sens au-delà du sens littéral, déceler l’ambiguïté dans un texte et comprendre si elle est souhaitable ou non, comprendre comment la langue peut être utilisée de façon imaginative et innovante ou comparer la structure et le style de plusieurs textes. Il est clair que certains pré requis relèvent effectivement du domaine de l’enseignement littéraire et esthétique. Bien qu’il puisse parfois être intéressant de lire un roman en cours d’histoire (par exemple, ceux de Dickens ou d’Hugo) ou d’écrire un texte poétique en cours de sciences, ces exemples sont peu courants. En revanche, la capacité à interroger un texte, à y rechercher les significations cachées et à se demander qui l’a rédigé et pourquoi, devrait être enseignée dans toutes les matières, et pas seulement dans la langue comme matière. Les textes abordés dans les autres matières ne doivent pas être lus uniquement pour leurs informations superficielles.
- L’étude de la langue elle-même, une fois encore, n’est pas propre à la langue comme matière, dans la mesure où d’autres disciplines peuvent offrir des occasions d’étude, par exemple

l'histoire (en examinant des aspects de l'évolution linguistique) et la géographie (en examinant les variétés de langue dans le monde). Cependant, il incombe tout particulièrement à la langue comme matière de développer une connaissance explicite de la langue et de veiller à ce que les apprenants possèdent la terminologie nécessaire pour être capables de parler des utilisations de la langue de manière éclairée.

- La formulation d'une politique de la langue au sein d'une école devrait être le fruit d'un dialogue et d'une négociation entre l'ensemble des enseignants. Toutefois, les enseignants de langue comme matière seront mieux à même de partager leur expérience des approches concrètes de la langue en classe, afin d'aider les enseignants des autres matières à aborder les aspects de la langue qui relèvent de leur domaine.

Par conséquent, on peut raisonnablement affirmer que la langue comme matière joue un rôle spécial – mais non exclusif – dans l'éducation aux langues. Cela ne signifie pas que la langue comme matière doive nécessairement définir l'approche précise de l'éducation aux langues dans une école, et décider de la manière dont les éléments linguistiques doivent être enseignés – et à quel moment – dans les autres matières. En effet, une telle approche porterait en elle le message implicite que les éléments linguistiques ne seraient que des éléments supplémentaires qui viendraient simplement se greffer sur les contenus enseignés, plutôt que d'émerger des contenus eux-mêmes. Une telle approche risquerait par ailleurs de réduire les enseignants de langue comme matière au rang de « techniciens » de la langue, alors que leur objectif devrait être de développer la conscience et la compréhension du rôle central, sinon constitutif, de la langue dans l'apprentissage d'une matière.

La question de savoir si les enseignants de langue comme matière devraient être chargés de coordonner l'élaboration de la politique linguistique d'une école dépendra de chaque contexte. Cependant, il est certain que le développement d'une approche commune de la langue devrait se faire dans le cadre d'un dialogue visant à favoriser une compréhension commune, plutôt que par l'imposition de structures et de méthodologies. Le terme de « politique linguistique » n'est peut-être pas approprié s'il s'agit simplement d'exposer d'une manière générale les valeurs et les objectifs recherchés, aussi important qu'ils soient. Cela étant, il faudrait à tout le moins disposer d'un document d'orientation/de travail permettant de coordonner l'approche de l'éducation aux langues que l'on souhaite adopter dans une école.

Éléments que l'on pourrait inclure dans un document d'orientation sur l'approche linguistique d'une école :

- une déclaration reconnaissant l'importance de la langue dans toutes les matières.
- une description de la relation entre langue et apprentissage comme base pour comprendre l'importance de la langue dans toutes les matières.
- une description de l'attitude générale vis-à-vis de la langue qui est encouragée au sein de l'école, notamment l'attitude face à la diversité des langues et des cultures, en relation avec l'éducation plurilingue et interculturelle.
- une déclaration insistant sur l'importance des systèmes et des structures, mais aussi sur la nécessité d'une sensibilité à l'éducation aux langues en contexte, ainsi que sur les dangers d'une approche stéréotypée ou mécanique.
- un glossaire de la terminologie linguistique essentielle que les élèves doivent acquérir pour faciliter leur capacité à parler de la langue.
- une approche concertée de la notation et du feedback dans toutes les matières, y compris concernant l'attitude à adopter face aux fautes d'orthographe, de grammaire etc.

- une description des fonctions discursives spécifiques aux matières et communes à toutes les matières, englobant aussi bien les opérations cognitives que l'expression verbale qui en découle (par exemple décrire, classifier, déduire, interpréter – voir chapitre deux).
- des exemples de stratégies concrètes d'enseignement pouvant être utilisées dans toutes les matières pour faciliter l'apprentissage linguistique, en particulier pour les élèves les plus vulnérables (par exemple techniques de lecture de textes, idées pour l'étayage de l'expression écrite, manières de faciliter le travail à l'oral).
- un inventaire des principaux usages linguistiques – fonctions discursives, genre de textes – afin d'encourager les enseignants des matières à adopter une approche large de la langue, pouvant être adaptée au contexte de leur discipline.

8. Pré requis linguistiques spécifiques aux matières dans l'enseignement secondaire

Lorsque l'enseignement secondaire (du premier cycle) a été rendu obligatoire (dans de nombreux pays, au milieu ou dans la deuxième moitié du XIXe siècle), la classe politique et les pédagogues ont confié à l'école la mission d'enseigner un curriculum rigide fondé sur des contenus et divisé en matières distinctes. L'idée que les enseignants se faisaient de leur profession était largement influencée par leur fonction d'instructeur des élèves dans la discipline dont ils étaient experts : leur but était de transmettre des contenus d'enseignement au moyen de la langue technique propre à cette discipline. Aujourd'hui encore, cette articulation des enseignements et des apprentissages autour des matières est prédominante dans le secondaire ; un simple regard sur les emplois du temps des élèves suffit pour s'en convaincre.

Au fil du temps, le fossé n'a cessé de se creuser entre les contenus disciplinaires enseignés dans le secondaire et les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires aux individus pour prendre une part active à la vie sociale. La pédagogie moderne a entrepris de combler cet écart en associant plusieurs matières scolaires traditionnelles – l'histoire et la géographie, par exemple – pour en faire de nouveaux domaines, comme les sciences humaines et sociales ou les études européennes. Un tel regroupement permet d'élargir les champs de connaissances et de mettre l'accent sur les capacités, les aptitudes et les compétences plutôt que sur la connaissance factuelle et l'apprentissage par cœur. Les initiatives interdisciplinaires de ce type prennent souvent la forme de cours spéciaux et de journées ou de semaines consacrées à des projets, mais elles restent plutôt rares. L'organisation des enseignements et des apprentissages par matières et leur caractère hautement spécialisé dans l'enseignement secondaire (par rapport à l'enseignement primaire) nous amène – pour ce qui est de la dimension linguistique – à considérer les enseignants d'une même matière comme une communauté de discours, c'est-à-dire une communauté qui partage une pratique d'utilisation de la langue en salle de classe et qui guide les élèves vers l'acquisition de la littératie spécifique à cette matière.

Le présent chapitre sera consacré aux pré requis linguistiques spécifiques aux matières (en prenant comme exemple les mathématiques, les sciences et l'histoire). Il mettra en évidence leur complexité et montrera comment ils dépendent en partie de la manière dont on conçoit les objectifs de la discipline. Il étudiera, au travers d'exemples, l'importance qu'il y a à d'étayer l'apprentissage de la langue en classe et il proposera des éléments de réflexion pour la poursuite de la recherche dans ce domaine.

8.1 Prise en compte des spécificités des matières et éducation aux langues

Comme cela a déjà été discuté dans les chapitres précédents, les enseignants de disciplines doivent prendre conscience de la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage de contenus dans leur matière et acquérir des stratégies et des techniques pédagogiques qui établissent des liens entre la langue, le contenu du curriculum et les standards académiques. Il leur est également demandé de réfléchir au rôle qu'ils pourraient jouer dans l'acquisition de la culture (ou *littératie*) spécifique à leur matière et plus généralement, de la littératie académique. Dans cet effort concerté, chaque discipline présente un profil spécifique d'utilisation de la langue et peut donc apporter sa propre contribution à l'éducation aux langues.

8.2 Les mathématiques et leur contribution caractéristique à l'éducation aux langues

En classe de mathématiques, les pré requis linguistiques peuvent se diviser en trois grands ensembles : (a) les conventions de langue spécifiques aux genres en mathématiques, et notamment les divers modes de représentation et la notation symbolique hautement spécialisée utilisée pour les formules mathématiques, (b) les activités de construction de sens dans la classe de mathématiques et la difficulté de décrire et d'interpréter des problèmes de la vie courante en vue de leur résolution par des moyens mathématiques, (c) la langue de tous les jours utilisée dans les contextes informels, scolaires et extrascolaires.

Beaucoup considèrent la langue des mathématiques comme une langue à part entière, faisant intervenir un système de notation spécifique et des symboles empruntés à divers alphabets et typographies : $f(x) = a_0 + \sum_{n=1}^{\infty}\left(a_n \cos\frac{n\pi x}{L} + b_n \sin\frac{n\pi x}{L}\right)$. Elle a son propre vocabulaire composé de termes techniques (« barre de fraction », « groupe », « terme », « fractale ») et d'expressions toutes faites (« si et seulement si », « CQFD »). Les formules mathématiques se substituent à des parties du discours, voire à des énoncés complets (phrases), les signes tels que « = » ou « > » fonctionnant comme des verbes, associés à des types particuliers d'assertions ou de genres de textes en mathématiques (axiome, conjecture, corollaire, preuve, etc.). Au fur et à mesure de leur évolution, les mathématiques se sont affranchies de la langue « naturelle » au point de devenir un pur métalangage totalement indépendant de l'émetteur, du destinataire ou du contexte. On peut même aller jusqu'à dire qu'il s'agit pour les membres de la communauté discursive des mathématiciens d'une véritable *lingua franca* (langage commun) leur donnant la possibilité de communiquer par-delà les frontières linguistiques en utilisant des formes de représentation (diagrammes, nombres, formules, etc.), des systèmes de notation et des conventions communs. Malgré cela, quand il s'agit d'échanger des points de vue et des arguments ou de communiquer les connaissances mathématiques ou leurs procédures à un public non spécialisé, ils en reviennent aux langues naturelles.

Les enseignants sont habituellement bien conscients des difficultés d'apprentissage liées à la dimension linguistique des contenus mathématiques. Celles-ci sont prises en compte dans les manuels scolaires et dans les méthodes d'enseignement, du moins en ce qui concerne la terminologie et les genres de textes en mathématiques. Néanmoins, pour de nombreux élèves, c'est le « langage » de la classe de mathématiques qui rend l'utilisation des méthodes et des outils si complexe. La purification de la langue de la discipline pour se libérer du contexte est à la fois la raison de son succès et l'un des principaux obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques.

Ces dernières années, la pédagogie des mathématiques a évolué, passant d'une approche formelle fondée sur l'instruction et des exercices à une approche de résolution de problèmes axée sur la culture ou littératie mathématique et les compétences mathématiques. La notion de culture mathématique, telle que définie par l'OCDE (2003), peut servir de point de départ pour mieux définir la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques. Elle peut être considérée comme :

> la capacité d'identifier et de comprendre les divers rôles joués par les mathématiques dans le monde, de porter des jugements fondés à leur propos, et de s'engager dans des activités

mathématiques, en fonction des exigences que rencontre l'individu dans sa vie, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi[62].

Afin de mieux comprendre quel type de langue utiliser, et dans quelles proportions, pour une participation réussie en classe de mathématiques, il peut être utile de décomposer l'objectif complexe de la littératie mathématique en compétences partielles. De nombreuses tentatives de définition de normes éducatives pour les mathématiques ont été menées ces dernières décennies. La plupart suivent une approche bidimensionnelle associant contenus et actions. Le modèle de compétences mathématiques des standards nationaux de formation suisses, par exemple, utilise les catégories suivantes :

Domaines de compétences (se référant à des contenus)
nombres et variables
forme et espace
fonctions et relations
grandeurs et mesures
analyse de données et probabilités
…

Aspects de compétences (se référant à des actions)
savoir, reconnaître et décrire
effectuer des opérations et des calculs
utiliser des instruments et des outils
mathématiser et modéliser
argumenter et justifier
interpréter et analyser des résultats
essayer et explorer
présenter et communiquer
…

Figure 8.1 : Aspects et domaines de compétences dans le curriculum pour l'enseignement des mathématiques.[63]

En combinant ces deux dimensions dans une grille à deux axes (contenus/actions), on obtient un total de quarante cases contenant chacune la description d'une ou plusieurs compétences. Un rapide coup d'œil sur ces éléments suffit à confirmer la complexité des pré requis linguistiques, qui vont bien au-delà de la maîtrise des bases du langage mathématique : les élèves doivent non seulement comprendre, utiliser et expliquer une multitude de termes techniques – qui sont souvent présentés comme le principal obstacle à la réussite de l'apprentissage – mais également savoir :

- écrire, interpréter et transposer sous forme de problèmes mathématiques des situations de la vie courante afin de les résoudre ;
- rendre transparents et justifier les raisonnements et les modes de calcul ;
- expliquer en les illustrant des phénomènes et des lois mathématiques ;
- présenter leurs propres calculs, transformations, constructions et argumentations de façon compréhensible, utilisable par d'autres et adaptée à l'objet mathématique ;
- former des assertions et les justifier ;
- comprendre et reproduire des démonstrations et contre-exemples ;
- […]

[62] Linneweber –Lammerskitten H. (2012) *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage des mathématiques. Une démarche et des points de référence* - Strasbourg, Conseil de Europe. p. 9 et suiv.; www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

[63] *Grundkompetenzen für die Mathematik* ; http://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf

Il apparaît dès lors clairement que les compétences linguistiques et communicationnelles font partie intégrante des normes éducatives en mathématiques. Ce sont à la fois des préalables et le résultat d'une acquisition réussie des compétences mathématiques.

Plusieurs choix s'offrent aux éducateurs et aux responsables administratifs qui cherchent à définir des normes éducatives ou des niveaux-seuils de compétences linguistiques et de conscience des questions linguistiques que les apprenants devraient avoir atteint dans les différentes matières à certains stades de leur développement (voir chapitre dix). Ils peuvent établir un cadre de référence curriculaire pour chaque matière scolaire, qui précise les compétences linguistiques attendues, les genres de textes à maîtriser, ainsi que les opérations cognitives-linguistiques qui sont fréquemment utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage. Une autre solution consiste à élaborer un cadre de référence commun relatif à la dimension linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage, pour toutes les matières du curriculum. C'est cette dernière stratégie qui a été appliquée dans les standards nationaux de formation suisses[64] ; celles-ci font de la « Schulsprache » (langue de scolarisation) un domaine transversal au curriculum et définissent les aptitudes et les compétences linguistiques requises à différents paliers (à la fin des 4e, 8e et 11e années).

L'enseignement des mathématiques doit également prendre en compte les connaissances et les compétences linguistiques élémentaires. La proportion d'élèves n'ayant pas totalement acquis les compétences générales dans la langue de scolarisation dominante reste élevée dans la plupart des systèmes éducatifs. Des données empiriques issues du contexte éducatif allemand (voir ci-dessous) présentées par Susanne Prediger[65] font apparaître que les compétences linguistiques générales (résultats des C-tests) sont le facteur qui présente la plus forte corrélation avec le niveau des élèves en mathématiques.

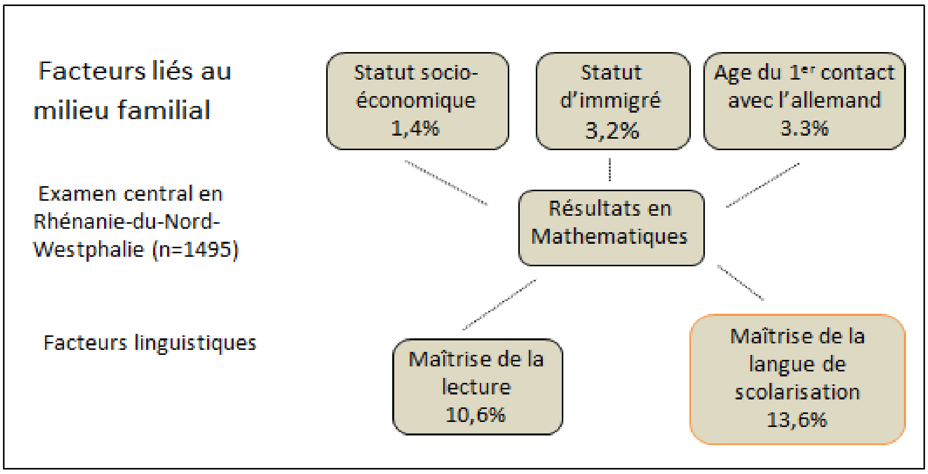


Figure 8.2 : Facteurs ayant une influence sur le niveau des élèves en mathématiques.

Pour une tâche fixée dans le cadre d'un examen externe à la fin de la scolarité obligatoire (voir figure 7.2), Susanne Prediger montre également qu'une disponibilité insuffisante des moyens

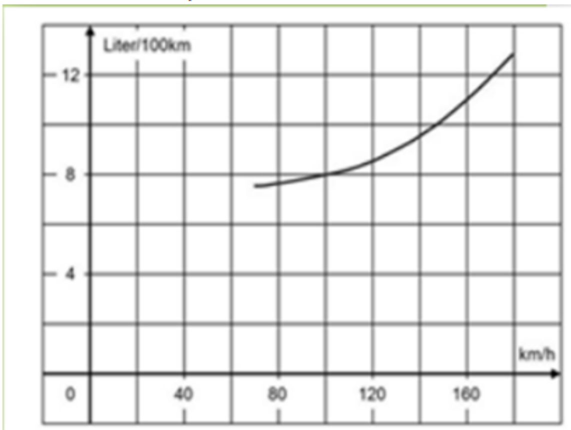
[64] (2011) : http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf

[65] Prediger, S. (2013): „Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden" dans Becker-Mrotzek M, Schramm K. Thürmann E. & Vollmer H.J. (Hrsg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster *et al.*, Waxmann, p. 167-183.

linguistiques élémentaires correspondant à leur âge engendre chez de nombreux élèves des difficultés à résoudre un problème mathématique.

La consommation d'essence des véhicules est déterminée en fonction de leur consommation en litres (1) pour une distance de 100 km. La consommation d'essence d'une voiture dépend de sa vitesse.

Le diagramme montre la consommation d'essence d'une voiture roulant à la vitesse maximale.
C'est pourquoi le graphique commence à 70 km/h.



A quelle vitesse moyenne roule la voiture lorsqu'elle consomme 11 litres au 100 km ?

Combien la voiture consomme de plus (en pourcentage) lorsqu'elle roule à 180 km/h par rapport à sa consommation pour 100 km/h ?

Figure 8.3 : Définir la langue de scolarisation nécessaire : le cas de la lecture en mathématiques.[66]

Confrontés à cette tâche, les élèves rencontrent des difficultés à :

- comprendre la tâche (par exemple multiples groupes prépositionnels imbriqués) ;
- préciser le moment ou la durée d'un processus (au moyen de prépositions appropriées comme « à partir de », « entre », « en l'espace de », « depuis », « pendant », etc.) ;
- donner des indications précises sur le lieu ;
- établir des relations de cause à effet et des relations logiques (manque de moyens pour exprimer les relations causales, instrumentales, conditionnelles, concessives, finales) ;
- formuler des assertions concernant les moyens et les méthodes, le degré et l'étendue ;
- faire des comparaisons et établir exactement l'importance de certaines caractéristiques.

Le développement de la sensibilité linguistique dans l'enseignement de contenus en classe de mathématiques nécessite donc un étayage des activités d'apprentissage à trois niveaux : celui du langage technique des mathématiques, celui de la langue académique générale et celui du langage courant.

8.3 Les sciences et leur contribution caractéristique à l'éducation aux langues

Pour tenir compte des valeurs du Conseil de l'Europe en matière de citoyenneté, l'enseignement et l'apprentissage des sciences ne devraient pas se limiter à la reproduction ou au transfert de

[66] www.coe.int/lang/fr → Evénements → Conférence intergouvernementale sur « Qualité et inclusion en éducation : le rôle unique des langues » (2013) → Spécifier les compétences requises en langues de scolarisation: le cas de lecture en mathématiques

connaissances scientifiques factuelles « toutes faites », mais également prendre en considération les potentialités et les limites de la science face aux grandes questions de société, notamment pour ce qui est des décisions d'ordre éthique. Cette approche implique une notion complexe, celle de littératie scientifique. Partant du système de valeurs du Conseil de l'Europe, un document très complet a été élaboré (ainsi que trois autres concernant l'histoire, les mathématiques et la littérature) en vue de proposer une démarche pour la description et la catégorisation des compétences linguistiques nécessaires à l'apprentissage et à l'enseignement dans le contexte de l'éducation scientifique[67]. Ce document comporte des inventaires / listes de contrôle ouverts à compléter par les utilisateurs en fonction des spécificités du système éducatif concerné et des langues dans lesquelles l'enseignement est dispensé. Le but de la « littératie scientifique » vue sous cet angle est de mettre les apprenants en position de participer de façon compétente à l'examen de questions socio-scientifiques, en s'appuyant sur une vaste et solide base de connaissances disciplinaires. Ils doivent pouvoir (i) comprendre les informations et argumentations scientifiques lues ou entendues, (ii) les soumettre à un examen et une évaluation critiques et (iii) contribuer aux discussions et aux décisions dans la sphère publique et privée. Cette approche divise la littératie scientifique en trois domaines de compétences : (a) la compétence stratégique (planification, exécution, évaluation et remédiation pour la production, la réception et l'interaction verbales), (b) la compétence discursive (genres de textes relatifs aux questions scientifiques pour un usage dans le contexte scolaire et non scolaire), (c) la compétence formelle (fonction cognitive-linguistique déterminant les caractéristiques linguistiques des textes oraux et écrits). Dans chacun de ces domaines, des descripteurs peuvent être définis pour le développement et la mise en œuvre de curriculums spécifiques aux matières.

Bien que l'on retrouve des formes communes d'utilisation de la langue dans toutes les disciplines scolaires du curriculum, la langue de la classe de sciences peut être considérée comme un « dialecte » spécifique de la variété académique générale de la langue de scolarisation dominante. Cela est dû au processus fondamental de construction des connaissances[68] :

- observer les aspects du milieu physique ou naturel ;
- poser des questions sur la nature de l'observation ;
- générer une hypothèse pour expliquer l'observation et faire des prévisions ;
- concevoir de nouvelles observations ou expériences pour tester les hypothèses ;
- réaliser l'expérience et recueillir des données ;
- établir des conclusions quant à la validité des données expérimentales ;
- généraliser et relier les résultats aux « grandes idées » et concepts généraux de la science.

Les textes auxquels les élèves sont confrontés en classe de sciences sont très différents de ceux qu'ils peuvent rencontrer dans les autres disciplines scolaires, comme le montre l'exemple ci-dessous :

---

[67] www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières → Vollmer, H. (2010) : *Une démarche et des points de référence - Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences*

[68] Extrait de http://www.jeffzwiers.org/)

Plus un corps est immergé dans l'eau, plus son poids apparent diminue. C'est lorsqu'il est complètement immergé dans l'eau qu'il présente le poids apparent le plus faible. Autrement dit, c'est à ce moment là que sa « perte » de poids est la plus importante.

Lorsqu'un corps est partiellement ou totalement immergé dans l'eau (ou tout autre liquide), alors : perte de poids de l'objet = poids du volume d'eau (de liquide) déplacé par le corps = poussée d'Archimède ou poussée exercée par l'eau (le liquide) sur le corps.



Figure 8.4 : Principe d'Archimède[69].

Les textes que les élèves lisent en sciences comportent peu d'éléments narratifs (comme en histoire ou en langue comme matière) mais présentent les caractéristiques suivantes :

- ils sont factuels, organisés hiérarchiquement (thème > sous-thème > détails et faits) et denses (peu de redondance).
- ils utilisent une grande variété de modes de représentation (textes, photos, vidéos, diagrammes, graphiques, tableaux, symboles mathématiques et chimiques, etc.) ; les élèves sont alors appelés à « traduire » l'information d'un mode à un autre ;
- ils privilégient les descriptions explicites (comparaison, contraste) et le langage procédural, comme dans les modes opératoires et rapports de laboratoire ;
- les énoncés sont basés sur des faits plutôt que sur des opinions et émotions, d'où un style impersonnel (l'emploi de la première personne est évité ; on lui préfère les constructions passives sans identification des acteurs/agents et les tournures avec pronoms impersonnels).

Au plan lexical, on observe une forte concentration de termes techniques et de nominalisations. Certains de ces termes sont nouveaux pour les élèves (par ex. « molécules », « flottant ») et sont la « propriété » de la communauté discursive scientifique. D'autres sont bien connus des élèves mais ont un sens différent ou plus précis dans la discipline (par ex « force », « objet », « solide »). Enfin, il y a de nombreux mots d'usage académique général (par ex. « submergé », « déplacé », « fluide », « impact »).

Au plan morphosyntaxique, les verbes utilisés pour décrire et expliquer des phénomènes sont généralement au présent. Les élèves sont souvent confrontés à des constructions syntaxiques complexes : phrases nominales et propositions attributives étendues, propositions subordonnées et « termes grammaticaux » exprimant des relations de lieu, de temps, de mode et de logique au sein d'une phrase.

Certains critiquent ces conventions stylistiques, leur reprochant de rendre les cours de sciences moins accessibles et moins attractifs pour les élèves. Les enseignants ont, en outre, tendance à laisser totalement implicite une grande partie de la sémantique et de la grammaire de la langue scientifique. Dans l'intérêt de tous les élèves scolarisés dans le système éducatif ordinaire, et non uniquement de ceux qui sont exposés à un risque de marginalisation, l'étayage de l'apprentissage de la langue devrait par conséquent avoir pour objectif principal de sensibiliser les apprenants à la nature spécifique de l'usage de la langue en classe de sciences et à ses différences avec la langue employée dans les conversations du quotidien. La sensibilité des élèves à la dimension linguistique et leur capacité à

[69] http://amrita.olabs.co.in/?sub=1&brch=1&sim=72&cnt=1

repérer les formes conventionnelles d'utilisation de la langue spécifiques à la classe de sciences leur serviront de base pour apprendre à parler de la science et à rédiger et lire des textes scientifiques.

Le développement de la sensibilité linguistique passe principalement par le discours en classe. La culture consistant, dans le cadre de discussions en cours de biologie, de sciences physiques ou de chimie, à donner un sens aux contenus enseignés favorise l'apprentissage, mais ce type d'activité sociale/intellectuelle reste rare à l'école. Bien souvent, le discours en classe de sciences se limite à des échanges de niveau peu élevé avec les élèves, largement dominés par l'enseignant. Une culture discursive en classe débouchant à long terme sur une culture scientifique présente les caractéristiques pédagogiques suivantes:

L'environnement de la classe permet aux élèves d'exprimer librement leurs idées. *L'enseignant se fixe des objectifs pour les échanges en classe et les explique aux élèves.* *Les doutes et les idées des élèves sont traités comme des ressources d'apprentissage profitant à l'ensemble de la classe.* *Les questions et les tâches centrales sont à forte exigence cognitive, en vue de la compréhension des idées et des phénomènes scientifiques.* *Il est fait usage de stratégies permettant d'accorder suffisamment de temps de réflexion dans les discussions avec l'ensemble de la classe (temps d'attente, réfléchir seul-en paire-partager).* *Une variété d'interventions discursives sont utilisées pour le lancement et le développement d'idées, en veillant à susciter une réflexion chez chacun des membres de la classe.* *La langue et les formes de communication des élèves (ce qu'ils apportent en classe) sont étayées vers des modes d'expression orale plus académiques.* *Les questions métacognitives sont intégrées dans tous les cours, de manière à ce que les élèves apprennent à évaluer leur propre façon de penser et d'utiliser la langue.*

Figure 8.5 Traits du discours de la classe[70]

Les enseignants de sciences sont généralement bien conscients des difficultés posées par la terminologie de leur discipline (les mots « durs »). Une part importante du temps d'enseignement est consacrée au sens précis de ces termes et à la définition de concepts scientifiques. Cependant, pour de nombreux élèves, la difficulté majeure consiste à construire avec ces « briques » (pour rester dans la métaphore) un énoncé cohérent qui fait ressortir clairement les relations fonctionnelles, temporelles, spatiales et logiques entre elles. C'est là que les éléments linguistiques entrent en jeu, pour jouer le rôle de « ciment ». En conséquence, l'étayage lexical devrait également se focaliser sur les adverbes de temps et de lieu, les connecteurs logiques (prépositions, conjonctions), les adjectifs et adverbes exprimant la grandeur, la couleur, le poids, etc., les verbes procéduraux et les expressions indiquant la fiabilité de la proposition qu'ils introduisent.

Un étayage systématique est indispensable pour la compréhension de l'écrit et la production écrite en classe de sciences. Les genres de textes et les fonctions cognitives-linguistiques de base sont en tête des éléments qui permettent aux élèves de découvrir les modèles linguistiques et les structures et conventions textuelles propres aux sciences, par l'analyse de textes types dont ils tireront des conclusions qu'ils pourront appliquer à leur propre production écrite. Le travail sur les genres est

[70] *A Discourse Primer for Science Teachers* http://ambitiousscienceteaching.org/wp-content/uploads/2014/09/Discourse-Primer.pdf

complété par la présentation du contexte social dans lequel ils s'inscrivent et par celle de leur objet/fonction pour la communication et la cognition.

8.4 Les sciences humaines et sociales et leurs pré requis linguistiques caractéristiques

Dans le monde d'aujourd'hui, le citoyen ordinaire qui souhaite se documenter sur des questions politiques, économiques et socioculturelles complexes par le biais des médias publics peut puiser des informations dans des sources aussi diverses que l'actualité, les articles de fond, les éditoriaux ou les interviews. Toutefois, un niveau élevé de littératie académique est nécessaire pour comprendre quel est exactement le sujet traité, sous quel angle et, éventuellement, avec quel parti pris. Cette difficulté peut être illustrée au moyen de l'exemple suivant, tiré d'un article de journal.

Ed Miliband a placé aujourd'hui la lutte contre l'envolée des loyers londoniens au cœur de sa campagne pour les élections locales, mais il a immédiatement été la cible de critiques redoutant un exode des propriétaires privés.

Le chef du parti travailliste a dévoilé un « pacte sur le coût de la vie » dans lequel il réitère son engagement auprès des électeurs à geler les factures d'énergie, ainsi qu'à renforcer les droits des locataires et à limiter la hausse des loyers. Les experts du secteur du logement craignent qu'un durcissement des conditions n'incite les propriétaires à retirer leurs biens du marché locatif.

Pour David Butler, cofondateur de Rentonomy.com, cette mesure pourrait entraîner une augmentation du prix des loyers. « Le principal risque est celui d'un tarissement de l'offre locative si les propriétaires ont le sentiment de ne pas avoir un droit de regard suffisant sur le choix de leurs locataires. » Les précédentes tentatives d'encadrement des loyers ont provoqué entre 1945 et 1991 un recul du secteur locatif à 7 % du marché.

Figure 8.6 Les défis linguistiques des textes journalistiques[71]

Pour bien comprendre ces lignes, le lecteur doit être en mesure de donner un sens à des termes courants en sciences humaines et sociales. Il doit connaître l'organisation des partis politiques au Royaume-Uni et les positions idéologiques du parti travailliste, par opposition à celles du parti conservateur. Il doit également connaître la terminologie et les notions-clés utilisées en économie (« marché locatif », « pacte sur le coût de la vie », « secteur du logement »). Enfin, il doit activer les connaissances de base qu'il a pu acquérir en cours de géographie lorsqu'il a étudié les grands enjeux de l'aménagement urbain. Il est aussi confronté à d'autres difficultés linguistiques, par exemple l'usage métaphorique de la langue (« envolée », « au cœur de », « geler les factures d'énergie »), les termes techniques (« offre locative ») et la syntaxe complexe.

Cet exemple montre que les sciences humaines et sociales jouent un rôle central pour l'éducation à la citoyenneté démocratique en développant chez les jeunes les connaissances pertinentes (en termes de contenu) et les compétences linguistiques associées. Les systèmes éducatifs européens diffèrent sur le plan de l'organisation et des stratégies curriculaires d'enseignement des sciences humaines et sociales comme matière. En raison de contraintes d'espace, il n'est pas possible d'analyser ici tous les domaines des sciences humaines et sociales à la recherche des pré requis en langue académique qui leur sont propres. Notre choix s'est porté sur l'histoire comme matière.

---

[71] Evening Standard, 1er mai 2014

En effet, la langue en classe d'histoire étant un sujet qui a fait l'objet de nombreuses études, cette discipline constitue un exemple représentatif de la famille des sciences humaines et sociales. On trouvera dans la *Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe une démarche de création d'un curriculum pour l'enseignement de l'histoire qui tient expressément compte des genres de textes et des fonctions cognitives-linguistiques de cette discipline scolaire[72]. Celle-ci commence par une description des valeurs éducatives visées par les pratiques d'enseignement de l'histoire, valeurs qui sont rattachées aux initiatives du Conseil de l'Europe pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et la construction de l'Europe de demain. En dehors de ces objectifs civiques et sociaux plus vastes, l'enseignement de l'histoire a ses propres objectifs bien établis, notamment le développement chez les élèves de la « capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles ». La démarche en question explique comment établir des inventaires de descripteurs des pré requis linguistiques, discursifs et sémiotiques associés aux pratiques d'enseignement de l'histoire. Ces inventaires peuvent être construits autour des trois principales catégories de compétences en histoire : (a) situations de communication faisant intervenir l'histoire dans l'environnement de l'apprenant, (b) connaissances en histoire attendues par le système éducatif (curriculum national, régional, local dans la discipline) et (c) situations scolaires de communication pour la transmission de l'histoire.

L'usage de la langue disciplinaire peut s'enseigner et s'acquérir de manière ciblée en adaptant les éléments linguistiques, discursifs et sémiotiques aux connaissances disciplinaires. Cet étayage systématique de la littératie en histoire contribue à approfondir la compréhension de ce dont traite cette matière et permet aux élèves de répondre aux exigences cognitives et communicationnelles spécifiques de la classe. En cours d'histoire, il est généralement demandé aux élèves de comprendre le langage des manuels, qui est souvent très élaboré et abstrait. Celui-ci part en effet du postulat que les élèves sont en mesure de formuler des hypothèses au sujet d'événements et d'idées, sans grande aide explicative. Les élèves sont également appelés à réfléchir à la manière dont les historiens dégagent un sens et élaborent des concepts. Enfin, un travail d'analyse des liens de cause à effet entre les différents événements et évolutions historiques est primordial pour l'acquisition de la littératie en histoire. Grâce à ce type d'activités, les élèves seront équipés pour se faire leur propre idée sur des questions controversées et des éléments d'information ambigus. Cela dit, la construction de la littératie en histoire nécessite également un travail préparatoire et des compétences solides. Il s'agit notamment d'examiner de manière critique le langage des documents en dégageant le point de vue et les intérêts particuliers de l'auteur. Les élèves doivent également s'intéresser aux objets anciens et formuler des hypothèses quant à ce qu'ils peuvent dire du passé. Il leur faut pour cela travailler avec un large éventail de modes de présentation (textes, cartes, diagrammes, statistiques, etc.) et « traduire » le contenu d'un mode à l'autre.

La plupart du temps, ces activités sont réalisées soit dans le cadre d'un travail oral interactif (avec l'ensemble de la classe ou en petits groupes) visant la construction commune d'un sens historique, soit d'un travail écrit au moyen des genres que l'on retrouve fréquemment dans l'enseignement de l'histoire, par exemple la narration (enregistrements publics de personnes et d'acteurs/représentants de

[72] Beacco J.-C. (2010) Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire*: Une approche et des points de référence,* Strasbourg, Conseil de l'Europe: www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

leur vie et de leur époque), le compte rendu (relations causales entre des épisodes et participants abstraits), l'explication (facteurs complexes et conséquences des épisodes, relations de cause à effet simples ou complexes), l'exposition (positions nécessitant une justification basée sur des éléments de fait), la réfutation (remise en question d'une interprétation alternative qui n'apparaît pas étayée par des faits), la discussion et le jugement (interprétations multiples nécessitant un arbitrage).

Du point de vue du praticien, l'enseignement de l'histoire et des autres sciences sociales doit tenir compte du fait que les difficultés des élèves ayant un faible niveau de littératie iront croissant à mesure qu'ils avanceront dans l'enseignement secondaire : la charge de lecture dans les cours de sciences sociales et humaines est supérieure à celle de la plupart des cours de mathématiques ou de sciences et les passages à lire sont longs et multiplient les concepts abstraits et les schémas non familiers[73] . En classe, on attend des élèves qu'ils comprennent et produisent des écrits dans une langue qui s'éloigne de plus en plus de la langue informelle employée dans la vie courante. L'enseignement devrait donc mettre l'accent sur les genres de textes précités – oraux interactifs et écrits conceptuels – et les stratégies correspondantes d'organisation des textes. Sur le plan plus basique des processus linguistiques, outre la définition d'un vocabulaire précis pour l'expression de concepts et d'idées complexes, l'étayage devrait donner la priorité aux éléments, propositions et « morceaux » de texte préfabriqués aidant à la cohérence du raisonnement et de l'argumentation, comme les connecteurs – qui unissent des propositions, des phrases et des mots dans des relations logiques (temps, cause/effet, comparaison, addition) – et d'autres outils permettant d'établir des liens entre les informations et de contribuer à la fluidité et à la cohérence du texte.

8.5 Le rôle de l'étayage dans l'enseignement de contenus tenant compte de la dimension linguistique

La notion d'« étayage » a déjà été utilisée dans les chapitres antérieurs et elle revient à plusieurs reprises dans le présent chapitre, car c'est une composante essentielle du soutien aux élèves dans leurs efforts visant l'acquisition de compétences en langue académique dans toutes les disciplines. Ce terme désigne une variété de techniques d'enseignement qui mènent progressivement les élèves vers une meilleure compréhension et, à terme, vers une plus grande autonomie linguistique et textuelle dans le processus d'apprentissage. « Etayer », c'est apporter aux élèves un soutien linguistique échelonné et temporaire qui les aide à atteindre des niveaux de compréhension/d'acquisition de compétences plus élevés que cela ne serait le cas sans assistance de l'enseignant ou de pairs plus avancés. Le soutien est retiré petit à petit lorsqu'il n'est plus nécessaire et l'enseignant confie peu à peu aux élèves plus de responsabilités dans le processus d'apprentissage. Bien que Lev Vygotsky (1896 – 1934) n'ait jamais utilisé ce terme dans ses écrits, sa théorie de l'apprentissage peut être considérée comme la base de ce concept tel qu'il est analysé et appliqué aujourd'hui. Les grands principes de cette théorie peuvent être résumés comme suit :

- *L'apprentissage précède le développement.*
- *La langue est le principal véhicule (outil) de la pensée.*
- *La médiation est essentielle pour l'apprentissage.*

[73] Pour des exemples, voir Schleppegrell M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, New York, Routledge & Short D. (1994): "Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture, and Social Studies", *TESOL Quarterly*, 28/3, p. 581-608.

- *L'interaction sociale est la base de l'apprentissage et du développement. L'apprentissage est un processus de préparation et d'internalisation par lequel les compétences et connaissances passent du plan social au plan cognitif.*
- *La zone de développement proximal est le principal espace d'activité dans lequel a lieu l'apprentissage.*[74]

Il existe diverses techniques pour étayer les usages des langues en classe :

- expliquer un nouveau concept au moyen d'une carte conceptuelle
- établir des comparaisons avec une langue et une culture premières / une autre langue et une autre culture ;
- mettre en relief certains termes pour développer un métalangage ;
- fournir des exemples pertinents et les expliquer ; demander aux élèves de noter les aspects/caractéristiques particuliers de l'usage de la langue ;
- mettre en évidence les formes d'utilisation de la langue correspondant à des fonctions cognitives-linguistiques spécifiques (par ex. définir, décrire, expliquer, évaluer, argumenter) ;
- présenter des modèles textuels (genres) pour la communication orale ou écrite basée sur des contenus ;
- interroger les élèves pour leur faire préciser leurs idées et les amener à expliquer leur interprétation des choses ou à remettre en question leurs opinions ;
- utiliser différents modes de représentation d'idées et de concepts (par ex. visuels, diagrammes, organiseurs, surlignage, différents médias et technologies) ;
- apporter un feedback qui vise à améliorer la littératie dans la discipline[75].

Les pré requis linguistiques spécifiques aux matières exigent des techniques d'étayage au niveau « macro », également connues sous le nom d'étayage systémique ou *« hard scaffolding »*. Celles-ci s'opposent aux techniques d'étayage au niveau « micro » (on trouve aussi *« soft »* ou *« point of need » scaffolding*, c'est-à-dire un étayage au moment où l'apprenant en a besoin) en cela qu'elles sont directement liées aux objectifs curriculaires de la discipline. En conséquent, un enseignant sensible à la dimension linguistique sera en mesure de prévoir les besoins des élèves en termes de soutien. A l'inverse, les techniques d'étayage au niveau « micro » appellent un accompagnement spontané chaque fois que les élèves sont confrontés à des obstacles linguistiques qui ne peuvent être anticipés par l'enseignant lorsqu'il ou elle planifie son cours.

Par exemple, lorsque l'objectif curriculaire d'un cours de sciences sociales est la rédaction d'un rapport d'information sur l'histoire des méthodes de production, par exemple dans l'industrie automobile, l'enseignant devra juger si les apprenants connaissent les traits caractéristiques d'un rapport d'information ou s'ils ont besoin d'un étayage (méta)-linguistique et cognitif systématique. Une approche de l'étayage fondée sur le genre pourrait comporter les étapes suivantes (voir figure 8.7) :

---

[74] Walqui, A. (2006) 'Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 9, 2, 159-180.

Walqui A. : http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/losangeles/es/series/201003-Scaffolding-Walqui.pdf

[75] Adapté de : http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt_ch3_sec6.pdf

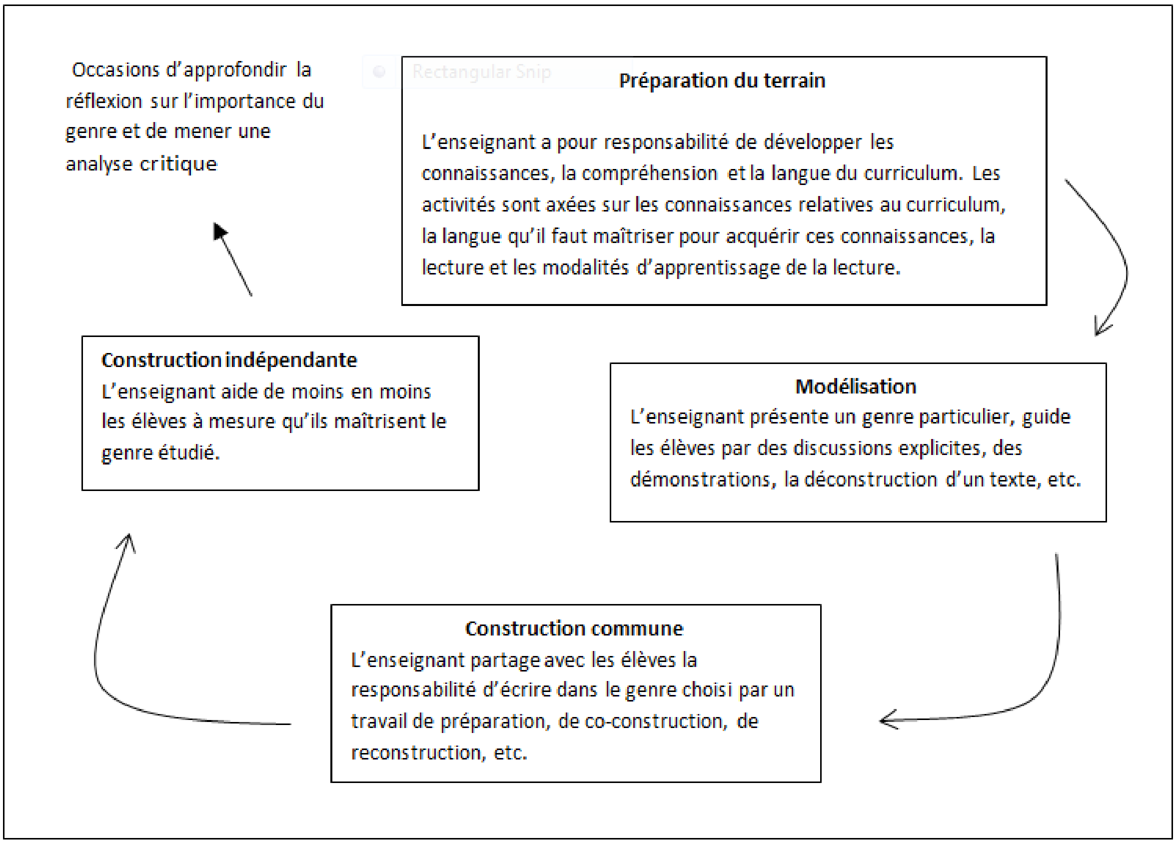


Figure 8.7 : Curriculum organisé par genres de textes[76]

Un cycle comme celui présenté supra peut déboucher sur une connaissance plus approfondie de la nature des rapports d'information, connaissance que les apprenants pourront transférer d'une matière à l'autre et d'une langue à l'autre pour autant que les enseignants mettent en œuvre une politique intégrée de l'enseignement des langues dans leur établissement et adoptent une approche commune des genres de textes et des fonctions cognitives-linguistiques. En prenant l'exemple du rapport d'information, l'étayage relatif aux genres réunirait les éléments et caractéristiques suivants :

Fonction	Un rapport d'information sert à transmettre un savoir et des éléments de compréhension aux lecteurs/auditeurs qui n'ont pas une connaissance approfondie d'un sujet.
Caractéristiques générales	Un rapport d'information • utilise des faits pour expliquer quelque chose • est descriptif et classe les informations • attire l'attention sur différents aspects du thème principal • donne des détails concernant ces aspects • ne comporte ni intervention personnelle, ni jugement personnel/subjectif

[76] Hammond J. (ed) (2011) *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*, NSW: Primary English Teachers' Association.

Structure générique	Titre/intitulé	indique le thème aux lecteurs/auditeurs
	Introduction	(a) annonce et dégage très brièvement les différents aspects du thème à traiter, (b) identifie la ou les sources d'information, (c) explique les caractéristiques de ces sources d'information, (d) caractérise les méthodes, (e) indique les limites éventuelles.
	Corps du texte	traite les différents aspects du sujet. Chaque paragraphe est articulé autour d'une idée directrice ou d'un aspect central et commence par une phrase d'introduction. Pour plus de cohérence, chaque partie peut être divisée en sous-parties. Les paragraphes sont organisés selon un plan logique.
	Conclusion	donne les derniers détails, peut également servir (a) à passer en revue les principaux constats, (b) à tirer des conclusions à partir des informations données dans le corps du texte.
	Documents d'accompagnement (facultatif)	pour faciliter la compréhension (a) éléments visuels (photographies, dessins, graphiques, diagrammes, cartes), (b) liste de termes techniques accompagnés de leur définition, (c) liste de ressources.
Caractéristiques linguistiques générales	• descriptif, plutôt qu'imaginatif • verbes : emploi de la troisième personne plutôt que de la première • temps de base : présent simple • recours fréquent à la voix passive • absence de registre informel (par exemple « cette méthode était un peu absurde et a pris un temps fou », « vraiment très bien », « c'est tout ce qu'il y avait à dire ») • sujets des phrases : choses/phénomènes plutôt que personnes, style nominal • paraphrase de termes techniques	

Figure 8.8 : Eléments caractéristiques d'un genre de textes : le rapport d'information.

En outre, on peut proposer aux apprenants un choix d'éléments linguistiques appropriés, par exemple[77] :

> le rapport est basé sur ... / les principaux constats peuvent être résumés comme suit ... / compte tenu des données tirées de ... / le présent rapport vise à ... / ce qui rend cet aspect si important / si l'on considère la présence de ... / enfin, on peut affirmer que ... / le présent rapport examine ... / la source en question a été publiée par ... / l'aspect le plus important s'avère être ...

[77] Adapté de : www.coe.int/lang-platform/fr → L'apprenant et les langues présentes à l'école → *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables*

8.6 Défis

Pour garantir à tous une éducation à la citoyenneté démocratique de qualité dans les sociétés du savoir modernes (en cohérence avec la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation – voir chapitre premier), les autorités éducatives doivent se pencher sur la dimension linguistique aussi bien lors de l'élaboration que de la mise en œuvre du curriculum. Une formation professionnelle continue doit également être proposée aux enseignants. Au niveau de l'école, les tentatives d'établir une culture éducative sensible aux aspects linguistiques devraient être soutenues par des ressources adéquates et une expertise professionnelle. Ces aspects sont traités plus en détail dans les chapitres dix et onze du présent Guide. En dehors de ces objectifs bien définis, certaines questions méritent une attention soutenue et des recherches plus poussées.

- On s'accorde à reconnaître que les enseignements et les apprentissages se font en grande partie grâce à l'interaction orale en classe, souvent de manière assez informelle. Cela dit, on observe tant chez les enseignants que chez les apprenants – surtout dans l'enseignement secondaire – une tendance à éviter les activités de production écrite exigeantes au plan cognitif. Or, l'acquisition durable de la littératie dans une discipline dépend largement de l'existence de possibilités d'apprentissage par la production écrite. Il convient de mener davantage de recherches empiriques sur les moyens de motiver les enseignants et les apprenants à entreprendre de telles activités à des fins épistémiques.
- Dans de nombreuses disciplines et les communautés professionnelles associées, il y a un manque de connaissance de la structure et des traits caractéristiques de la langue formelle qu'il convient d'utiliser, en relation avec les formes et genres de textes. L'élaboration de profils linguistiques spécifiques aux matières faciliterait grandement le développement d'un enseignement tenant compte des aspects linguistiques.
- Dans de nombreux systèmes éducatifs, la dimension linguistique de l'évaluation formelle ne fait pas encore l'objet d'une attention suffisante. La littératie dans une matière et la capacité à comprendre, à s'exprimer et à produire des écrits sur des thèmes généraux en s'appuyant sur des connaissances disciplinaires solides font partie intégrante des normes éducatives contemporaines et des vastes projets internationaux d'évaluation comparative des élèves. Cela dit, à l'échelle de la pratique en classe, les formes d'évaluation fermées/formatées et semi-ouvertes (QCM, exercices d'appariement et exercices à trous) restent très répandues. L'une des explications à cela pourrait être le fait que les textes officiels relatifs à l'évaluation dans les disciplines « non linguistiques » sont souvent assez vagues sur la composante linguistique des résultats attendus dans la discipline ou excluent expressément la prise en compte des aspects linguistiques. En ce qui concerne la dimension linguistique, des discussions sont nécessaires en vue d'accroître la concordance entre les normes et les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans les disciplines « non linguistiques ».

9. Approches de l'enseignement

L'un des grands problèmes de la prise en compte de la dimension linguistique dans l'ensemble des disciplines consiste à savoir comment y adapter les pratiques de classe pour que les apprenants accèdent à l'enseignement et au soutien dont ils ont besoin. Cette question d'apparence simple nécessite une réponse nuancée, qui tienne compte des réalités complexes de l'éducation aux langues. Une première conception de la langue, qui pourrait être qualifiée de « séparatiste », pose en principe qu'il est possible d'isoler, de généraliser et d'enseigner les éléments linguistiques de façon à pouvoir ensuite les transposer sans difficulté dans d'autres contextes. De ce point de vue, un genre tel que le rapport peut être enseigné de manière systématique par le biais de règles, de conventions et d'activités pratiques. A l'inverse, la conception « intégrée » de la langue est davantage axée sur le caractère unique et dynamique des usages particuliers de la langue et reconnaît l'importance du contexte. Dans notre exemple, elle considère que chaque « rapport » (ce terme précis ne serait d'ailleurs peut-être pas utilisé) est unique et comporte des éléments complexes et indissociables qui doivent être examinés en contexte. Vues ainsi, aucune de ces deux approches n'est satisfaisante, mais il est intéressant de comparer ces deux extrêmes pour donner un aperçu des difficultés d'ordre pratique qui se posent.

La première approche risque de donner lieu à une forme d'enseignement mécanique, fermée et stéréotypée, qui ne permet pas aux élèves d'apprécier pleinement les différents usages de la langue. Elle considère les éléments de littératie comme des suppléments optionnels dans l'enseignement d'une matière, sans véritable rapport avec les pré requis spécifiques à cette dernière. La seconde approche, poussée à l'extrême, est d'une utilité pratique limitée, car elle ne fournit pas suffisamment de cadres généralisés pour appuyer l'enseignement.

Un enseignant d'une discipline dite (à tort) *non linguistique* ne pourra pas acquérir une « sensibilité aux aspects linguistiques » par la simple adoption mécanique de telle ou telle méthodologie ou approche de l'enseignement en classe, pour importante qu'elle soit. Par exemple, le simple fait de corriger les élèves lorsqu'ils emploient un registre familier à l'oral peut donner de bons résultats dans une classe mais non dans une autre. L'approche adoptée aura sans doute davantage de chances d'être efficace si les intentions et les attentes auxquelles elle correspond sont explicitées par l'enseignant. S'il existe une atmosphère générale de confiance et de compréhension de l'importance de la langue, les élèves sont sensibles à l'intention de l'enseignant d'améliorer leurs compétences en langue académique et y répondent favorablement. A l'inverse, les élèves peuvent avoir une réaction négative, s'ils interprètent la correction comme un affront à leur identité et se sentent alors encore plus mis à l'écart de l'école et de la classe. En définitive, c'est du contexte spécifique et de ce que l'on peut appeler la « culture éducative » en classe, que dépendra le succès ou non de telle ou telle méthode d'enseignement. Il est très vraisemblable que la culture de la classe soit influencée par celle de l'école. Ceci pour souligner l'importance de la dimension affective des apprentissages où l'émotion joue un rôle significatif, tout autant que la cognition. Souvent, les interventions d'un enseignant sensible à la dimension linguistique dans l'enseignement de sa matière sont subtiles et peu démonstratives : il s'agit par exemple de savoir patienter pour permettre aux élèves de formuler des réponses plus complètes à l'oral, ou de les inviter à formuler de telles réponses ; de savoir à quel moment il convient ou non d'attirer l'attention sur un aspect de l'usage de la langue au cours des échanges oraux en classe, ou encore d'apporter un feedback qui porte à la fois sur le contenu et sur la langue dans un travail écrit. Dans l'exemple suivant d'un cours de géographie avec des élèves âgés de 16 ans, une succession précise de tâches permet d'articuler le travail autour de la dimension linguistique.

Objectif : compréhension approfondie d'un texte sur l'industrialisation de la production de viande aux Etats-Unis.

L'enseignant établit une séquence de tâches écrites pour les élèves :

I. *souligner les mots-clés dans chaque paragraphe, puis résumer chaque paragraphe en une phrase ;*
II. *établir une liste avec toutes les phrases. Les examiner une à une et les relier entre elles de manière appropriée (texte cohésif et cohérent) – il peut être nécessaire d'ajouter de nouveaux mots ou de réécrire/retravailler l'ensemble ;*
III. *lorsque les présentations individuelles sont terminées, les élèves, en groupes, choisissent ce qu'ils pensent être le meilleur texte ou créent collectivement un nouveau texte, à partir des différentes présentations. Après quelques retouches, ils finalisent le texte pour en faire une production de groupe ;*
IV. *il s'ensuit une discussion sur la finalité, le public visé, les aspects privilégiés et alternatives possibles, en justifiant et si nécessaire en procédant à un vote sur la décision finale (ce faisant, les élèves apprennent à former une opinion relativement au contenu/à la langue). Cette activité oblige les élèves à présenter des arguments quant au contenu, en se servant de la langue pour la précision de l'information, des points centraux et du message. Ils fondent leur raisonnement sur le contenu ET la langue.*

Figure 9.1 : Approche progressive de la compréhension d'un texte en classe.

Les enseignants des autres matières ont donc tout intérêt à se familiariser avec les différents aspects de l'utilisation de la langue, aussi bien au niveau du mot que de la phrase et du texte, pour pouvoir appliquer ces connaissances de manière appropriée et en contexte avec leur classe. Le fait d'accompagner les élèves dans leurs choix de vocabulaire, de temps et de voix pour leurs écrits, par exemple, va au-delà du simple appui technique ; cela les aide également à exprimer plus clairement leur pensée. Bien que différents, les textes oraux et écrits comme les présentations, rapports ou articles de journaux présentent des caractéristiques communes qu'il est possible d'exploiter à des fins pédagogiques sans brider la créativité des apprenants. Des structures et des cadres sont certes nécessaires, mais ils doivent favoriser un enseignement de qualité et non l'inverse. Dans la pratique, se pose la question de savoir comment concilier, d'une part, une approche fondée sur des inventaires/listes de contrôle pour la description des éléments linguistiques dans l'enseignement d'une discipline et, d'autre part, une pédagogie dynamique et contextualisée. C'est là toute la difficulté.

9.1 Langue et apprentissages

Notre façon de voir les apprentissages disciplinaires a beaucoup évolué depuis une cinquantaine d'années. D'une vision qui les considérait comme un simple processus de transmission d'informations à des récepteurs plutôt passifs, on est passé à une approche qui reconnaît la nécessité pour les apprenants de participer activement aux apprentissages. De ce fait, de nouvelles stratégies pédagogiques ont vu le jour, incluant des tâches, des travaux en groupe, des présentations, des discussions, etc. On nomme « constructivistes », « dialogiques » ou « centrées sur l'apprenant » celles qui vont au-delà de l'enseignement selon un mode transmissif pour tenir compte du rôle actif de l'apprenant dans la création de sens et la construction des connaissances. Dans bien des cas, ces évolutions dans l'enseignement des disciplines ont été induites par la psychologie cognitive et les théories de l'apprentissage plutôt que par la réflexion sur la langue. Cela dit, une compréhension de la relation entre la langue et les apprentissages sous l'angle de la linguistique éducative mène à des conclusions similaires au sujet de la pratique. Si le rôle de la langue ne se limite pas à la transmission

d'un contenu, mais qu'elle est également un moyen essentiel de créer du sens et d'améliorer la compréhension, alors le lien entre langue et apprentissages devient évident, tout comme l'importance de l'utilisation active de la langue par les apprenants. Pour les enseignants de disciplines qui restent attachés à un modèle d'enseignement largement transmissif, cette réflexion sur la langue et les apprentissages peut être une invitation à élargir leur répertoire de pratiques d'enseignement, tâche à la fois exigeante et stimulante. Pour ceux, nombreux, qui souscrivent à une vision plus contemporaine de l'apprentissage, il se pose évidemment la question de savoir si la reconnaissance du rôle central de la langue peut apporter des améliorations supplémentaires sur le plan des méthodes d'enseignement. La suite du présent chapitre sera consacrée à quelques exemples d'approches pratiques qui tirent leur origine d'une prise de conscience de l'importance de la langue en classe. Le but recherché n'est pas d'être exhaustif mais plutôt d'illustrer certaines incidences concrètes de la sensibilité aux aspects linguistiques dans l'enseignement des matières.

9.2 Approches de l'expression écrite

Dans bon nombre de ces matières, les exigences en termes de production écrite sont réduites, pour aider les élèves à atteindre un niveau minimum d'acquis : on leur demande par exemple de remplir des blancs dans des textes, de répondre à des questionnaires à choix multiple ou de copier des notes. Cette approche part d'une bonne intention, qui est de donner aux élèves en difficulté une chance de réussir. Elle risque toutefois de limiter les occasions offertes aux élèves de produire des écrits dans la forme et le style requis pour le type de réflexion de niveau supérieur caractéristique de la matière en question. L'expression écrite ne sert pas uniquement à faire connaître son point de vue, mais également à apprendre, à clarifier ses pensées et à structurer un propos à partir d'une ébauche d'idée. Les élèves doivent apprendre à construire des textes longs. Pour cela, il faut non seulement que l'écriture ait une place de choix dans toutes les matières, mais également que les enseignants assurent un soutien adéquat. Les élèves reçoivent bien trop souvent pour unique consigne de rédiger un texte, sans explications, feedback ou aide supplémentaires. Rien de surprenant donc à ce qu'ils soient si nombreux à considérer l'expression écrite comme une tâche difficile ou rébarbative et à perdre si facilement toute motivation.

Le métalangage (langage utilisé pour parler de la langue) peut contribuer à développer les compétences en écriture des élèves, mais les termes employés sont un moyen de parvenir à une fin et non une fin en soi. Des mots comme « conjonctions », « verbes », « temps », etc. sont utiles, par exemple lorsque les élèves observent la structure d'une phrase et recherchent des moyens d'améliorer leur syntaxe (la manière dont les mots sont assemblés dans une phrase). De même, l'étymologie (l'origine des mots) peut aider à déduire le sens des mots. Il importe toutefois de mettre l'accent sur les mots et phrases et d'enseigner les termes techniques associés directement dans le cadre de l'utilisation de la langue. Dans la vision traditionnelle de l'enseignement de la langue, la terminologie spécialisée occupait une place centrale et était bien souvent enseignée uniquement par le biais d'exercices décontextualisés. Avec l'émergence des méthodes dites de « langue en situation » (voir chapitre sept), elle a été moins employée. Or, cette terminologie naît des régularités de l'usage de la langue et constitue un outil fort utile pour l'acquisition des compétences linguistiques. Les élèves doivent disposer du bagage nécessaire pour « parler de la langue » et ce, dans l'ensemble des matières. Un certain degré de sensibilité métacognitive et de connaissance de la terminologie connexe, associée à l'utilisation de la langue en contexte, permettra aux élèves de discuter, par exemple, des points forts et points faibles de différents textes, de la grammaire appropriée, de la pertinence de tel ou tel genre pour telle ou telle fin, de la différence entre tel ou tel texte, ainsi que de leurs propres difficultés à trouver la bonne structure pour

un texte. L'analyse de différents modèles d'écriture joue également un rôle important pour l'éducation aux langues dans toutes les matières, mais pour que ce travail soit efficace, les élèves doivent connaître et employer les termes adéquats. Ceux-ci vont des noms des catégories grammaticales aux opérateurs (persuader, analyser, décrire) en passant par les genres, les fonctions cognitives-linguistiques et les registres de langue. Dans les travaux d'expression écrite, les élèves ont souvent besoin d'apprendre à utiliser la langue pour « signaler » la structure de leur écrit. En se focalisant sur l'amélioration de la structure de leur écrit, en vue de le rendre plus transparent pour le lecteur, ils clarifient leur pensée et développent leur compréhension des concepts.

Il est important que les enseignants de disciplines se tiennent en rapport avec les enseignants de langue comme matière pour assurer la cohérence de la terminologie utilisée au sein de l'établissement scolaire, car c'est probablement dans les cours de langue comme matière (et, dans une certaine mesure, dans les cours de langues étrangères) que les outils analytiques de base seront enseignés (voir chapitre sept). Il n'y a pas un seul ensemble de termes ou une seule façon de subdiviser la langue en catégories qui soient « corrects » ; l'important est d'assurer un enseignement éclairé et cohérent dans l'ensemble des matières. C'est là qu'une politique linguistique au niveau de l'école a un rôle majeur à jouer.

Les enseignants de disciplines non linguistiques peuvent manifester de la réticence à intégrer les spécificités de l'éducation aux langues dans leur discipline, par manque d'empressement à acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Pourtant, il ne s'agit bien souvent que d'expliciter des connaissances sur la langue qui sont implicites et qu'ils considèrent peut-être comme évidentes. Prenons l'exemple des connecteurs (mots qui étendent une phrase ou relient des phrases entre elles), qui sont employés couramment dans de nombreuses matières. Il se peut que l'enseignant ne s'y attarde pas dans son cours du fait de leur usage répandu. Or, les élèves n'ont pas tous le réflexe de les intégrer à leurs écrits et ont besoin d'aide pour comprendre quand les utiliser à bon escient. Les connecteurs prennent différentes formes et ce ne sont pas de simples ajouts superficiels à un texte ; au contraire, ils sont toujours en lien avec les processus réflexifs. Ils servent par exemple à marquer la cause ou la conséquence (*si bien que, ainsi, par conséquent*), l'emphase et la restriction (*en particulier, qui plus est, néanmoins*), la séquence (*premièrement, en outre, pour commencer*), l'illustration (*par exemple, cela est montré par, à titre d'exemple*), la conclusion (*en résumé, en conclusion, pour conclure*). Il ne s'agit pas du tout pour les enseignants de disciplines de choisir un moment bien défini pour « faire un cours sur les connecteurs », mais plutôt d'être conscients de la diversité de ces termes, de connaître leur fonction et d'être capables d'attirer l'attention des élèves sur leur fonctionnement dans les textes, ou encore d'assurer un soutien aux élèves lorsqu'ils en ont besoin, en utilisant les formes de langue appropriées.

Un moyen très efficace d'aider les élèves à améliorer leur expression écrite est le feedback. L'une des approches traditionnelles de l'expression écrite consistait à se focaliser sur le produit, sans prêter attention au processus. Les élèves recevaient une tâche à accomplir puis étaient évalués sur le résultat, sans aucun accompagnement ni intervention. Une autre approche, davantage orientée sur le processus, reconnaît l'importance de rassembler des idées, faire un plan, rédiger une première version, obtenir un feedback, relire et corriger ainsi que celle des stratégies de lecture et de production d'écrits. Le feedback, qu'il soit spontané ou sous forme écrite, peut être apporté à toutes les étapes du processus, soit par l'enseignant, soit par les pairs. En classe, les élèves peuvent former des binômes ou des groupes pour examiner leurs travaux respectifs et faire des propositions d'amélioration. Il est souvent utile d'aiguiller les élèves pour faciliter ce type d'activité, par exemple au moyen d'une une fiche mémento sur le genre requis et ses particularités. La discussion ou le dialogue sont des formes de feedback qui fonctionnent selon un mode plus exploratoire que la simple suggestion de corrections, par exemple :

« avez-vous pensé à..., serait-ce mieux si... , y-a-t-il d'autres manières d'exprimer cette idée... ? » Encourager les élèves à réfléchir au public visé (pour qui écrit-on ? que doit savoir le lecteur ? le type de cible modifiera-t-il d'une manière ou d'une autre la façon d'écrire ?) les aidera à voir le rôle du genre de textes qu'ils emploient. C'est à ce stade que le feedback peut mettre l'accent sur les différents choix de vocabulaire, l'usage de la première et de la troisième personne, des temps ou encore des préfixes et suffixes. Il est important, voire libérateur pour les élèves, de bien comprendre qu'il est toujours possible de restructurer un brouillon et de réécrire certains paragraphes ; cela peut également les aider à surmonter un éventuel blocage devant la page blanche. Le recours aux technologies facilite considérablement le travail de rédaction de brouillons, la comparaison des différentes versions d'un document et le feedback.

Il est tout à fait légitime que les enseignants de disciplines privilégient le contenu lorsqu'ils donnent leur avis sur le produit final. Cela étant, les commentaires sur la langue sont une composante majeure du soutien apporté aux apprenants pour accroître leur maîtrise des types d'écriture académiques ; ils permettent notamment de mesurer les acquis et de donner des pistes pour l'amélioration future. On aurait tort de les considérer comme un aspect distinct et complémentaire des remarques sur le contenu. Il est d'ailleurs préférable de ne pas dissocier ces deux formes de feedback. Par exemple, plutôt que de conseiller aux élèves « d'augmenter le nombre de paragraphes », il vaut mieux leur expliquer que « diviser le texte en plusieurs paragraphes aurait aidé les lecteurs à voir que chaque partie traite d'un type de roche différent (magmatique, sédimentaire et métamorphique) ». Le fait d'annoncer à l'avance les critères d'évaluation de l'écrit, et notamment les critères de langue, peut aider l'élève à focaliser son attention lorsqu'il rédige. De ce point de vue, une politique concertée relative aux modalités d'évaluation et de notation dans toutes les disciplines au sein d'un établissement scolaire, incluant les usages de la terminologie, apportera de la cohérence aux apprentissages et les renforcera.

Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, il n'est généralement pas suffisant de demander aux apprenants de « rédiger un texte » : les enseignants doivent préciser davantage la nature des textes demandée, (par exemple lettre, rapport, dissertation, brochure ou narration, description/explication, argumentation, injonction), et proposer en conséquence un soutien plus ciblé. L'examen du texte dans sa globalité, et non uniquement à l'échelle du mot et de la phrase, constitue une part importante de l'appui linguistique. Il convient de proposer aux élèves des tâches stimulantes tout en leur offrant une aide ou un étayage suffisant pour qu'ils puissent progresser sans être démotivés ou déçus (voir aussi chapitre 8). Ce soutien en classe ne doit être ni mécanique ni stéréotypé, mais il nécessite une grande finesse d'appréciation, afin que les tâches demandées aux élèves conservent la juste dose de difficulté. Parmi les activités de soutien classiques, on peut citer : la discussion avec l'ensemble de la classe sur la manière de structurer l'écrit, en fournissant des exemples d'éléments à inclure ; la présentation, à des fins d'analyse, d'un modèle du genre d'écrit que les élèves seront invités à produire (de préférence sur un sujet différent afin d'éviter la simple copie) ; l'étude de plusieurs modèles du genre que la classe sera appelée à utiliser afin d'en identifier les caractéristiques communes par une approche de questionnement ; la mise à disposition de trames pour des tâches d'écriture particulières, par exemple en donnant la phrase d'introduction de chaque paragraphe.

Dans le cadre d'un cours d'arts plastiques s'inscrivant dans un projet consacré à des artistes issus de différentes cultures, il a été demandé à des élèves de treize ans d'effectuer individuellement des recherches sur certains artistes, en vue de créer une brochure.

Une trame leur a été distribuée pour les aider à structurer leur écrit entre (i) les faits (« l'artiste est ... j'ai trouvé que l'artiste ... le nom du tableau que j'observe est ... il a été peint en ... avec les instruments suivants ... le travail artistique est ... paysage, portrait, nature morte ») (ii) la

description du tableau (« au premier plan, on voit... au second plan, il y a ... à l'arrière-plan, il y a ... les couleurs du tableau sont .. la composition est ... l'atmosphère générale du tableau est ... ») et (iii) l'opinion critique (« je pense que l'artiste a essayé de ... j'aime/je n'aime pas cette œuvre car... »).

Figure 9.2 : Utilisation d'une trame d'écriture dans un cours d'arts plastiques.[78]

Il peut également être intéressant de proposer à la classe (ou de construire avec elle) un plan comportant les sous-titres des différentes parties ; de procéder à un brainstorming sur le fond, à titre d'exercice d'écriture préalable avec tout le groupe ; de demander aux élèves, seuls ou en groupes, de présenter leur propre plan avant la partie rédactionnelle proprement dite ; de faire ressortir les mots-clés pouvant être nécessaires ; de proposer un exercice de réécriture d'un texte, par exemple en employant un registre plus soutenu ; de construire un texte en groupe avec l'enseignant comme scribe ; d'utiliser une aide visuelle se rapportant au thème pour focaliser l'écriture ; de demander aux élèves de réfléchir au public cible et à l'objectif visé avant d'établir le plan du texte ; de présenter le processus d'écriture dans son ensemble, de la collecte d'idées en vrac au produit fini en passant par l'élaboration d'un plan (éventuellement à l'aide d'un modèle), l'amorce, la version provisoire, la révision et le feedback. A nouveau, un inventaire des différents usages de la langue couramment observés dans la discipline peut aider l'enseignant à trouver le type de soutien le mieux adapté à telle ou telle tâche d'écriture. L'exemple suivant montre comment seconder les élèves pour un travail d'expression écrite. Certaines classes pourront juger l'exercice trop difficile, tandis que d'autres estimeront que le soutien est excessif. C'est l'occasion de rappeler que les exemples d'enseignement ne peuvent être appliqués de manière irréfléchie à n'importe quelle situation, car le choix de l'activité appropriée dépendra du contexte, et en particulier de la culture éducative.

Dans un cours de géographie en classe de primaire, des élèves âgés de dix ans ont reçu des photographies de leur ville. Il leur a été demandé de travailler en groupes et de compléter un tableau comportant des adjectifs dans une colonne et des noms dans l'autre pour décrire ce qu'ils avaient vu, puis de mettre en avant les aspects positifs de la ville. L'exercice consistait à rédiger un article pour convaincre les gens de venir s'y installer. Les élèves pouvaient s'appuyer sur un travail préalable de description des différents types d'aménagement du territoire (résidentiel, industriel, loisirs et récréatif). L'enseignant leur a donné des exemples de mots et de phrases pouvant servir à l'élaboration du plan et la partie rédactionnelle : listes (premièrement, pour commencer) ; exemples (par exemple, à titre d'exemple) ; changement de sujet (abordons maintenant ; en ce qui concerne) ; contraste (cependant, par ailleurs) ; emphase (en particulier, surtout) ; synthèse (en conclusion, pour résumer).

Figure 9.3 : Aide pour un exercice d'écriture dans le cadre d'un cours de géographie[79].

Il y aura probablement dans toute classe une certaine hétérogénéité en termes de niveau et de compétences linguistiques. Pour certains élèves, la langue première est différente de la langue de scolarisation. Dans ce cas, l'enseignant a la mission délicate de mettre le cours à la portée de tous les élèves pour leur permettre de progresser. Une solution consiste à donner des tâches différentes à certains élèves, sans toutefois les isoler des contextes sociaux d'apprentissage. Il est également

[78] Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2001) : Language at Work in Lessons: Literacy Across the Curriculum at Key Stage 3, London, QCA
[79] Strong J. (1999): *Literacy at 11-14,* London, Collins.

important de réfléchir à la manière de présenter un nouveau thème. Cette idée, qui n'est pas neuve, est sous-entendue dans des expressions toutes faites, telles que « partir des connaissances de l'apprenant » ou « relier les nouvelles connaissances aux anciennes », mais c'est également un aspect important de l'intégration des apprenants les plus vulnérables. La recherche d'une entrée en matière appropriée, susceptible d'éveiller l'intérêt de tous les apprenants et de favoriser leur motivation, peut dans une certaine mesure compenser les difficultés liées à la langue. Les élèves seront également plus enclins à s'entraider s'ils partagent un intérêt commun, et pourront trouver leur propre niveau de travail au moyen de négociations dans un cadre partagé. Il existe d'autres moyens de répondre aux besoins des élèves qui ont des compétences plus limitées dans la langue de scolarisation, et notamment : la différenciation des tâches ; le recours à des tâches en groupes mixtes ; la mise à disposition d'un soutien individualisé par l'enseignant ; le recours à des tâches de difficulté croissante ; la possibilité de rédiger des textes bilingues.

9.3 Approches de la compréhension de l'écrit

La langue académique à laquelle sont confrontés les élèves dans les différentes matières est la plupart du temps très exigeante et il peut être tentant pour les enseignants de disciplines et les auteurs de manuels de la simplifier pour la rendre plus accessible. Cette solution peut s'avérer judicieuse dans certains cas, mais fait courir le risque que les élèves ne soient pas suffisamment exposés à des modèles complexes d'usage de la langue qui contribueront à leur propre développement linguistique. Les enseignants de disciplines ont souvent recours aux explications orales, qui ont certes toute leur place dans un répertoire d'enseignement mais ne doivent pas faire oublier l'importance de donner à lire aux élèves des textes complexes.

Des activités préalables à la lecture d'un texte peuvent servir à favoriser la motivation, réactiver des connaissances, dévoiler les thèmes-clés et éveiller la curiosité, afin de rendre le processus de lecture moins déroutant et rebutant. Ces techniques sont plus courantes dans l'enseignement de la langue comme matière, notamment la littérature, mais elles peuvent facilement être adaptées à toutes les disciplines, car les principes de base, à savoir que les lecteurs doivent être en quête active de sens et non passifs dans leurs réactions au texte, restent les mêmes. Il existe différents moyens d'aborder un texte : interroger une image accompagnant le texte ou correspondant au thème ; présenter une phrase-clé pour lancer la discussion ; examiner le titre pour essayer d'anticiper le contenu ; poser une série de questions faisant appel à la propre expérience des lecteurs ; présenter les principaux termes techniques.

Pour présenter le thème de l'électricité statique à une classe, il a été demandé aux élèves de décrire des situations dans lesquelles ils avaient pu observer ce phénomène (par exemple avec leurs cheveux ou vêtements, en touchant une poignée de porte métallique, etc.). Cet exercice a été suivi d'une démonstration pratique au moyen d'un ballon. Il a été expliqué aux élèves que plus tard dans le cours, ils liraient un texte sur l'électricité statique, comportant des termes spécialisés (connus d'eux, pour la plupart : atome, électron, proton, neutron, charge positive, charge négative), mais qu'avant la lecture une autre tâche leur serait proposée, en groupes cette fois. Il s'agissait de trouver une explication possible au phénomène, puis de la présenter dans le cadre d'une discussion avec l'ensemble de la classe. Toutes les hypothèses ont été examinées. Le texte a ensuite été distribué et lu.

Figure 9.4: Comment introduire un sujet en sciences[80]

[80] Strong J. (1999) : *Literacy at 11-14,* London, Collins

Après la lecture d'un texte, il est courant que l'enseignant pose des questions, à l'oral ou à l'écrit, afin de tester la compréhension des élèves. Bien souvent, cet exercice ne prend qu'une forme limitée, avec des questions fermées et des réponses courtes ou incomplètes qui sont ensuite traitées par l'enseignant. En fait, les élèves ne font que très peu de travail cognitif ; ils remplissent simplement les espaces linguistiques créés pour eux. Cette façon de procéder n'est pas la seule possible et l'évaluation de la compréhension peut être prématurée à ce stade pour certains apprenants à qui il faut plus de temps pour bien saisir les complexités de la langue et du contenu. Les activités dirigées peuvent favoriser la compréhension des apprenants et la mise en place de stratégies de lecture. Par exemple : diviser le texte en plusieurs parties et demander aux élèves de le reconstituer afin d'attirer l'attention sur sa structure ; lire uniquement la première partie du texte et demander aux élèves d'imaginer la suite ; demander aux groupes de compléter des blancs dans le texte, d'inventer un titre et des sous-titres ou encore d'annoter le texte en soulignant deux ou trois phrases, mots ou termes techniques-clés ; créer un schéma pour accompagner le texte ; à partir du texte, rédiger des questions ou trier des cartes comportant des affirmations, entre celles qui sont vraies et celles qui sont fausses ; transposer le texte dans d'autres formats, par exemple un article de journal ou une affiche. Ces activités peuvent être utiles pour donner aux élèves le temps d'assimiler de nouveaux éléments de langue complexes et de comprendre le genre de textes auquel ils sont confrontés – sa structure, son but, ses points forts et points faibles, ainsi que sa cible. Le souci du rythme, présent dans de nombreuses classes aujourd'hui, ne laisse pas toujours aux élèves suffisamment de temps pour se familiariser avec des textes difficiles et pour en approfondir la compréhension. L'un des objectifs de l'enseignant de disciplines est de former les élèves à des stratégies qui les amèneront vers la lecture en autonomie de textes exigeants sur lesquels ils pourront ensuite s'appuyer pour enrichir leurs propres écrits.

Grâce à ces approches de la lecture, on peut attirer l'attention non seulement sur le contenu, mais également sur le texte lui-même, dans sa globalité ainsi qu'au niveau du mot et de la phrase. Une telle analyse portera sur le genre de textes, sa structure, son public, ses destinataires, ainsi que sur le langage technique et les différents types de phrases et propositions employées (simples, composées, complexes, etc.). C'est là qu'un inventaire des genres de textes et de leurs principales caractéristiques peut être utile aux enseignants de disciplines.

9.4 Approches de l'expression orale et de la compréhension de l'oral

Le travail oral est aujourd'hui mis au premier plan dans bon nombre de classes, toutes disciplines confondues, mais on constate dans bien des cas qu'il est utilisé de manière inefficace. Une méprise courante dans ce domaine consiste à croire que puisque la parole s'acquiert de façon naturelle, la pratique de l'expression orale n'a pas besoin d'être enseignée. C'est d'ailleurs cette même méprise qui conduit à négliger l'importance de la langue académique en général, du fait d'une absence de différenciation entre la langue requise dans un contexte d'apprentissage et les usages plus personnels et sociaux de la langue (voir chapitre 2). Dans le cadre de l'enseignement des disciplines, le travail oral se caractérise principalement par des sessions de questions-réponses. Même les questions ouvertes (par opposition aux questions fermées), qui nécessitent plus que de simples réponses « oui/non », n'offrent bien souvent pas assez de possibilités aux élèves de prendre des initiatives à l'oral. D'autres formes de prise de parole plus exploratoires, ne se limitant pas à remplir les vides laissés par l'enseignant, peuvent être encouragées en définissant des tâches qui pourront être réalisées en binômes, en groupes ou par l'ensemble de la classe, par exemple : classer par ordre d'importance différentes affirmations sur un sujet, trier des cartes ou les associer à différentes affirmations ou images, préparer une présentation en tant que groupe, débattre d'un problème.

La préparation de présentations plus structurées permettra à l'enseignant de souligner le caractère approprié de tel ou tel registre de langue en fonction du contexte et de l'objectif visé. A l'instar du processus de rédaction en expression écrite, le processus de préparation d'une présentation orale offre à l'enseignant maintes possibilités d'aider les élèves à développer un argument, à utiliser des supports pour l'illustrer ou encore à rendre leur langage plus varié (au moyen d'alternatives à « et » et « mais »). Pour le travail en groupes, les compétences de conduite des débats, de prise de notes, de synthèse et d'écoute doivent être expliquées et non simplement tenues pour acquises. Notons que la compréhension de l'oral n'est pas qu'une question d'écoute ; comme la lecture, elle exige une attitude volontariste. Cela n'est pas donné à tous les élèves : pour les aider, on peut par exemple réactiver des connaissances préalables, définir à l'avance un objectif spécifique en matière de compréhension ou élaborer des stratégies actives (formulation de questions, résumés, clarification de l'idée centrale) (voir chapitre six).

A la fin d'un projet sur un thème scientifique, il a été demandé à des élèves de primaire de présenter un argumentaire à l'oral. Pour les aider, leur enseignante leur a fourni un cadre général en précisant qu'ils n'étaient pas obligés de suivre la trame mais qu'ils pouvaient l'utiliser comme aide si nécessaire. Elle a choisi un sujet léger, le débat sur la rotondité de la Terre, afin de ne pas interférer avec le véritable thème qu'ils auraient à traiter par la suite.

La question de savoir si (la Terre est plate) *fait débat.*

Ceux qui défendent cette théorie affirment (qu'elle a l'air plate ; que si elle était ronde, les hommes et les bateaux s'en détacheraient et tomberaient)

Ils affirment également que (les photographies pourraient être fausses)

Par ailleurs, ils font observer (qu'elle semble plate sur les photographies prises depuis les airs)

Il existe toutefois des arguments et preuves convaincants qui s'opposent à cette vision des choses. Ce sont les suivants (les images de la Terre prises depuis l'espace montrent qu'elle est ronde ; l'ombre de la Terre sur la Lune est ronde ; c'est pour cela que les ombres du Soleil varient du néant à l'Equateur à des longueurs beaucoup plus grandes vers le Pôle Nord)

Ils disent également que (c'est la force de gravité qui maintient les personnes au sol sur la Terre).

Après examen des différents points de vue et des éléments d'appréciation disponibles, je pense que...

Figure 9.5 : Exemple de travail à l'oral dans un cours de sciences[81].

Les activités théâtrales et les simulations sont de plus en plus utilisées dans d'autres disciplines que la langue comme matière. Un cadre fictif dans lequel les élèves jouent différents rôles peut donner l'occasion de débattre du caractère approprié de tel ou tel registre de langue. Du fait de la protection apportée par le rôle, le langage personnel de l'élève ne peut faire l'objet de critiques potentiellement décourageantes si elles sont formulées sans tact. Une simulation de réunion pour débattre de l'utilité de construire une centrale dans la région, par exemple, permettra aux élèves d'endosser différents rôles (experts, presse, groupes d'intérêt locaux) et d'inscrire leurs connaissances techniques dans un contexte plus vaste où sont également abordées des questions liées aux valeurs. D'autres techniques de mise en scène comme l'interrogatoire (l'enseignant ou un élève incarne un personnage de l'histoire, par

[81] Adapté de Wellington J. & Osborne J. (2001) *Language and Literacy in Science Education*, Buckingham, Open University Press, p. 74.

exemple, qui répond à des questions) peuvent être utilisées pour favoriser des échanges pertinents. La création d'un documentaire constitue un bon moyen de consolider les acquis à la fin d'un projet.

9.5 Culture éducative

L'une des principales difficultés que rencontrent les enseignants de matières est d'aider les élèves à acquérir la langue académique de leur matière. Il y a là un quasi-paradoxe car, alors que la langue académique a tendance à être objective, distanciée et décontextualisée, l'enseignement idéal serait plutôt de type subjectif, engagé et fortement contextuel. Les visions progressistes et humanistes de l'éducation placent souvent – et à juste titre – l'intérêt et l'engagement de l'élève au cœur du processus d'apprentissage, mais comme nous l'avons vu dans le cas de la lecture et de l'écriture, cela se traduit quelquefois par une baisse du niveau de difficulté. Certaines pédagogies nouvelles présentent un risque d'accroître le confort au détriment de la difficulté, ramenant ainsi les élèves à leur point de départ plutôt que de les accompagner vers des usages plus riches et plus complexes de la langue.

Pour autant, cela ne signifie pas que l'enseignement de la langue dans le cadre des autres matières doit devenir linéaire, central et systématique à l'excès. Les éléments linguistiques doivent être considérés comme une aide pour la compréhension et l'apprentissage du contenu de la matière et non pas comme un élément prédominant par rapport à ces derniers, qui doivent rester une priorité de l'activité en classe. Le but n'est pas que les élèves constituent un stock d'éléments linguistiques en vue d'une hypothétique utilisation future, mais bien qu'ils aient une aide à disposition au moment où ils souhaitent les utiliser. Il est important, dans le cadre d'une politique linguistique concertée au niveau de l'école, d'examiner les méthodes employées en classe, non pas pour imposer une approche unique et uniforme mais pour échanger des idées et comprendre pourquoi et dans quels cas privilégier des méthodes communes ou au contraire, distinctes. Il faut également que les enseignants adoptent une approche commune quant aux divers aspects de l'utilisation de la langue. A titre d'exemple, il ne faudrait pas bannir la communication informelle en classe car celle-ci est utile aux apprentissages dans les contextes sociaux et permet de créer une atmosphère détendue. En revanche, il convient de rendre les élèves attentifs à la valeur et au caractère approprié ou non des différents registres.

La réussite de la mise en œuvre d'une politique relative à la langue dans toutes les disciplines au sein d'un établissement scolaire doit autant à la création d'une culture éducative qu'à l'emploi de méthodologies d'enseignement particulières ou au suivi d'un programme donné. D'où la nécessité d'encourager un esprit de curiosité vis-à-vis de la langue, une volonté d'acquérir des connaissances spécifiques et une terminologie adaptée, une ouverture à la diversité, une poursuite confiante du travail avec des textes exigeants et une maîtrise des stratégies et techniques d'écriture.

10. L'élaboration du curriculum

Dans le contexte de l'éducation, on entend généralement par curriculum un programme ou un « plan d'apprentissage ». Cette définition très brève (formulée en des termes similaires dans de nombreuses langues) peut être élargie afin d'être adaptée à des niveaux et à des contextes éducatifs particuliers. L'élaboration et la mise en œuvre d'un curriculum s'opèrent à différents niveaux du système éducatif : niveau international (supra), niveau national/régional (macro), niveau de l'école (méso), niveau de la classe, du groupe d'enseignement ou de l'enseignant (micro) et même au niveau individuel (nano). Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la conception d'un curriculum.

Les niveaux macro et micro sont les plus présents dans la littérature et la pratique éducative. Le niveau supra tend à prendre une place de plus en plus importante, la question des politiques éducatives étant de plus en plus souvent abordée à l'échelle internationale. Ces discussions sont l'occasion de formuler des aspirations communes et de définir des cadres communs, comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*[82], qui illustre bien cette tendance en Europe. Les pays souhaitent désormais comparer leurs résultats éducatifs et, à cette fin, mènent des études à grande échelle, comme PISA ou TIMSS. Le niveau méso est particulièrement influent dans les pays où les établissements scolaires jouent un rôle actif en élaborant leurs propres curriculums. Enfin, le niveau nano renvoie à la part croissante de responsabilité individuelle que l'on place aujourd'hui sur l'apprenant, qui doit prendre en main (tout au long de sa vie) ses apprentissages et son épanouissement. Cette évolution reflète des tendances sociétales, mais découle également de visions théoriques (par exemple socioconstructivistes) qui insistent sur la nécessité pour les apprenants de devenir actifs en construisant ou en créant leurs propres conceptions et connaissances.

Le processus d'élaboration d'un curriculum peut être envisagé selon une approche étroite (conception d'un produit curriculaire) ou plus large (amélioration globale et continue des curriculums). Afin de prendre les bonnes décisions et de réussir la mise en œuvre des curriculums, il est souvent plus pertinent d'adopter la plus large des deux approches, car ces tâches impliquent un processus long et cyclique associant de nombreux acteurs et participants. Dans ce processus, les raisons qui poussent à modifier un curriculum sont formulées, les idées sont précisées et concrétisées par des programmes et des matériels et des efforts sont déployés pour introduire les changements envisagés dans la pratique. En règle générale, les curriculums peuvent prendre diverses formes. Expliciter ces formes est particulièrement utile lorsque l'on cherche à comprendre les difficultés rencontrées pour modifier ou améliorer un curriculum, dans la mesure où il existe souvent un écart manifeste entre les idéaux et les résultats obtenus. Généralement, une distinction est établie entre trois phases de développement d'un curriculum, à savoir les intentions (« curriculum prévu »), la mise en œuvre (« curriculum appliqué ») et les résultats (« curriculum réalisé »)[83].

Outre ces différences de niveaux, de largeur d'approche et de formes de représentation, les problèmes relatifs aux curriculums peuvent être abordés sous divers angles d'analyse. Là encore, on peut distinguer plusieurs perspectives : a) se concentrer sur la question traditionnelle de savoir quels contenus et connaissances procédurales sont les plus importants et doivent être inclus, b) s'interroger sur la question de savoir comment réduire l'écart entre le curriculum tel qu'il est prévu, appliqué et réalisé, c)

---

[82] www.coe.int/lang-CECR

[83] Pour une typologie plus précise, voir Akker J., Fasoglio D. & Mulder H. (2010)/ *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil del'Europe, www.coe.int/lang-platform/fr → *Curriculums et Evaluation*

porter son attention sur les processus décisionnels eux-mêmes, qui mettent en jeu les valeurs et les intérêts de différents acteurs et organismes. Les perspectives plus « critiques », qui se polarisent souvent sur l'analyse des dysfonctionnements observés dans le domaine de l'éducation, ne seront pas évoquées ici, dans la mesure où nous souhaitons nous concentrer sur le développement et l'amélioration des curriculums des différentes disciplines, en vue d'y inclure de manière explicite les compétences linguistiques nécessaires à leur étude. Le présent chapitre portera essentiellement sur le niveau des intentions (curriculum prévu) et sur les opérations cognitives-linguistiques (en tant que parties intégrantes de la littératie spécifique aux matières) sous-jacentes aux compétences communicationnelles jugées nécessaires pour bien apprendre et enseigner une matière

10.1 Les diverses approches du curriculum

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le présent Guide, on ne peut attendre qu'une langue s'acquière d'elle-même dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des matières. C'est pourquoi, il importe que tous responsables éducatifs adoptent une définition générale de ce signifie acquérir une littératie dans une matière.

Il sera ainsi possible de définir ou bien des compétences générales décrivant des standards de manière transversale et pour toutes les matières (approche de haut en bas) ou, par une approche de bas en haut, de rendre compte de ce qui devrait figurer dans les objectifs de chaque matière pour développer la compétence linguistique nécessaire, ceci conduisant à une description des formes prises par ces compétences dans les performances (ce qui requiert des descripteurs) et à une spécification de niveaux requis (en terme de standard de ce qui est acceptable ou minimal) ce qui doit être inclus dans le curriculum, afin de développer les compétences linguistiques nécessaires et décrire comment ces compétences se manifestent dans la pratique (ce qui nécessite des descripteurs) et quels niveaux doivent être atteints (définition de normes). Il convient également de déterminer quels sont les pré requis linguistiques communs à toutes les matières et où se situent les chevauchements entre celles-ci. Tout ceci nécessite un document écrit, sous la forme d'un curriculum, fixant, pour chaque matière et pour l'ensemble des matières, les objectifs de l'apprentissage linguistique dans les matières et les objectifs linguistiques concrets liés aux finalités des contenus. Un tel document est surtout nécessaire pour identifier ce qui est requis, bien que les enseignants soient supposés l'interpréter et l'appliquer avec souplesse. Le curriculum devra insister tout particulièrement sur la relation existant entre, d'une part, les contenus et les pré requis linguistiques propres aux contenus et, d'autre part, les formes d'utilisation de la langue académique générale.

Comment concevoir au mieux un tel document curriculaire ? Doit-il se concentrer sur les matières, en exposant leurs exigences ou leurs attentes linguistiques, pour ensuite les comparer et, sur cette base, les généraliser à l'ensemble des matières ? Ou doit-il commencer par présenter les compétences linguistiques académiques plus générales nécessaires à l'apprentissage dans les différents domaines scolaires (et au-delà), pour aborder ensuite chaque matière séparément, identifier ses besoins spécifiques et les confronter à la liste ou au cadre général ? Quels points d'entrée faut-il privilégier ? Quelles procédures sont les mieux adaptées aux différents contextes éducatifs ? Comment répondre au mieux aux intérêts des différents niveaux mentionnés ci-dessus, soit successivement, soit parallèlement ?

Si le *Cadre européen commun de référence pour les langues* constitue, pour les langues étrangères, un point de référence presque parfait pour déterminer comment une matière s'inscrit dans un processus global de développement des curriculums, il n'existe pas de tel cadre pour la langue de scolarisation

dans les autres matières (non linguistiques). Une approche similaire consisterait à définir des objectifs pour l'apprentissage linguistique dans les matières, puis à décrire ce que les apprenants doivent faire pour atteindre les objectifs communicationnels de la matière qu'ils étudient. Cela pourrait finalement conduire à définir des niveaux de maîtrise linguistique, afin de mesurer les progrès linguistiques accomplis dans chaque matière et dans l'ensemble des matières. Cependant, les contextes nationaux sont si différents qu'une telle base commune, visant à favoriser un apprentissage de la langue qui soit intégré dans les matières et permettant l'élaboration de programmes et de matériels applicables à l'échelle de l'Europe, n'a pas pu être développée. A la place, le Conseil de l'Europe a contribué à différentes initiatives au sein des Etats membres et a élaboré quatre études de cas axées chacune sur une matière (l'enseignement de l'histoire, des sciences, des mathématiques et de la littérature). Ces études inscrivent les pré requis linguistiques et les apprentissages linguistiques propres à chaque matière dans une perspective éducative plus large. Plus particulièrement, elles ont mis en évidence les étapes nécessaires de tout processus global d'élaboration d'un curriculum : (i) analyser les valeurs et les objectifs sous-jacents à une matière, (ii) mettre en relation les opérations cognitives, la langue et les contenus, (iii) décrire les compétences partielles et leur accorder une reconnaissance formelle, en rendant explicites les objectifs d'apprentissage linguistique généraux et spécifiques, renforçant ainsi l'attention portée à l'apprentissage de la langue dans l'enseignement des matières. En principe, les résultats de ces études de cas sont transposables aux autres matières (voir chapitre sept).

D'autres approches ont été adoptées en Norvège et en Rhénanie du Nord-Westphalie (NRW, l'un des *Länder* allemands), où l'on a tenté de définir, au niveau macro, les composantes et les compétences linguistiques les plus importantes, que tous les apprenants devraient maîtriser à la fin de l'enseignement obligatoire, indépendamment des matières et du contexte de leur acquisition. En Norvège, un cadre générique de compétences transversales a été adopté par le Ministère de l'Education et de la Recherche comme base pour la réalisation de curriculums pour les matières dans l'école obligatoire et secondaire supérieure. En Rhénanie du Nord-Westphalie des cadres de référence pour les compétences langagières sont en cours d'adoption ou de validation par les différentes disciplines.

Une autre démarche est suivie par la Suisse, dans le cadre du projet HarmoS : outre la définition des compétences fondamentales ("Grundkompetenzen") dans différentes matières que les apprenants doivent acquérir dans les langues de scolarisation respectives (allemand, français, italien et romanche) dans toutes les matières[84], le projet a directement intégré des objectifs linguistiques pour certains domaines de contenu de certaines matières – d'autres domaines n'étant pas concernés, bien que des compétences linguistiques spécifiques puissent également être requises dans ceux-ci afin de pouvoir étudier de façon satisfaisante la matière en question[85].

Une autre approche a été développée au Luxembourg en vue d'appuyer le développement d'un trilinguisme, en commençant par le niveau primaire où sont utilisés d'abord le luxembourgeois puis l'allemand comme langue de scolarisation. Ensuite dans le premier cycle du secondaire, l'allemand demeure la langue de scolarisation à l'exception des mathématiques enseignées en français. Au *Gymnasium* (orienté vers les études longues), on passe au français comme langue principale de scolarisation (en année 10) alors que dans le *Technical Lyceum*, l'allemand demeure la langue principale

---

[84] EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011) : http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf

[85] Voir, par exemple, la description des compétences linguistiques requises en sciences naturelles : http://edudoc.ch/record/96787/files/grundkomp_nawi_d.pdf Voir aussi le chapitre 7, en ce qui concerne les mathématiques.

de scolarisation (avec une possibilité de choix entre français et allemand dans certains établissements). Une caractéristique de ce dispositif trilingue mérite d'être relevée : du fait de l'installation de nombreux migrants au Luxembourg, l'allemand est devenu, peut-être sans surprise, une langue étrangère pour un grand nombre d'apprenants : à l'entrée à l'école primaire, à peine 40% viennent d'un environnement germanophone. Cette dynamique a radicalement modifié le contexte de la programmation et de l'enseignement. En conséquence, les responsables du curriculum doivent réorganiser celui-ci, ce qui n'est pas une mince affaire, en ce qui concerne les dimensions linguistiques des matières scolaires. Cette rénovation est en cours. On manque de données empiriques qui permettraient de caractériser le transfert potentiel de compétences linguistiques et cognitives (et les modalités de celui-ci) entre les différentes langues mise en jeu (y compris les langues d'origine/les langues de la famille des enfants issus de la migration) dans le système éducatif luxembourgeois.

Hors d'Europe, l'Université George Washington (2014) propose un modèle pour la planification de l'intégration des contenus et des compétences en langue. Celui-ci met l'accent sur des matières/sujets spécifiques (comme la biologie, les questions environnementales ou l'algèbre) étudiés à différents niveaux scolaires, et définit des normes pour l'apprentissage des contenus, puis il les relie au cadre de compétences en langue académique, en décrivant et en identifiant la langue associée aux normes en question. Le cadre est divisé en une série de composantes linguistiques, chacune correspondant à trois caractéristiques de la langue académique, à savoir les fonctions cognitives-linguistiques, les structures grammaticales et le vocabulaire académique. Cet outil d'analyse dynamique, accessible sur le Web, peut être utilisé pour développer des cadres de compétences en langue académique pour tout domaine de contenu ou niveau scolaire. En particulier, il met en relief les différentes dimensions de cette langue spécialisée (académique) dans chaque matière et dans l'ensemble des matières, dimensions qui sont essentielles à l'apprentissage des contenus et à la démonstration des connaissances et des compétences acquises ; il se rapproche en cela des normes communes fondamentales (« common core standards ») définies par la plupart des Etats américains pour chaque matière scolaire. Fait intéressant, le projet a été lancé au départ dans le but de répondre aux besoins des apprenants vulnérables et il a fait prendre conscience que le fait de prêter attention à la langue académique lorsque l'on enseigne pouvait aider tous les élèves dans leur apprentissage des contenus d'une matière[86].

Comme nous pouvons le voir, les institutions locales, régionales et nationales ont à leur disposition des approches variées pour intégrer les compétences linguistiques dans les curriculums. Ces approches opèrent à différents niveaux, utilisent différents points d'entrée et sont au service d'objectifs différents. Elles se fondent également sur des cadres théoriques et conceptuels divers. Elles peuvent être utilisées en fonction des choix et des préférences de chaque institution ou être combinées. Tout dépend d'où l'on souhaite partir pour engager le processus de description et de révision d'un curriculum. Dans la section suivante, certaines approches caractéristiques seront présentées plus en détail.

10.2 L'approche axée sur les matières

Il est nécessaire de définir clairement les composantes linguistiques de chaque matière et de l'apprentissage de chaque matière ainsi que les niveaux de maîtrise que l'on peut attendre des apprenants. Le Conseil de l'Europe a réalisé quatre études de cas pour illustrer les procédures nécessaires à l'identification et à la description des dimensions linguistiques de chaque matière. Ces études de cas sur l'enseignement de l'histoire, des sciences, des mathématiques et de la littérature sont

[86] http://lalas.ceee.gwu.edu/sites/default/files/LALASprojectdescription.pdf. Voir aussi WIDA Resource Guide for English Language Proficiency 2007, http://www.wida.us/get.aspx?id=4).

caractérisées par une même procédure en cinq étapes, dont l'exemple applicable aux sciences est présenté ci-après (dans la procédure ci-dessous, « sciences » peut être remplacée par toute autre matière).

(1) inventaire et description des valeurs éducatives visées par les pratiques d'enseignement des sciences ;

(2) inventaire et description des situations de communication et de prise de décision ayant trait aux sciences dans les relations sociales des apprenants ;

(3) inventaire et description des connaissances de base requises dans une matière ;

(4) inventaire et description des cadres réels de communication scolaire pour l'acquisition et la construction des connaissances et méthodes scientifiques de base.

Les choix à effectuer entre ces possibilités conduisent à définir les finalités et les objectifs de l'enseignement scientifique dans la scolarité obligatoire. Sur la base des étapes (1) à (4), il est possible de constituer :

(5) des inventaires et des descriptions des caractéristiques linguistiques, discursives et sémiotiques pertinentes pour les genres de textes impliqués dans les sciences et les pratiques d'apprentissage en classe.

Ces caractéristiques devraient être enseignées comme telles dans chaque domaine disciplinaire.

Figure 10.1 : Etapes de l'identification des compétences linguistiques nécessaires pour l'enseignement/apprentissage d'une matière spécifique.

Les exemples suivants pour les étapes 1 à 5 sont tirés des études relatives aux sciences et à l'histoire précitées :

Etape 1 : valeurs éducatives visées par l'apprentissage et l'enseignement des matières

- être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples, notamment par l'intégration de la multiperspectivité dans les études et exposés historiques ;
- jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie ;
- encourager la reconnaissance et la compréhension d'interprétations différentes de la même question ainsi que de leur légitimité propre, et renforcer la confiance entre les peuples en acceptant le principe de multiperspectivité dans la recherche et l'interprétation scientifiques ;
- jouer un rôle essentiel dans la construction d'une Europe fondée sur un patrimoine culturel commun, orientée vers des valeurs humanistes et scientifiques, en œuvrant pour le développement d'une société de la connaissance capable d'accepter les facteurs de conflit ;
- contribuer à la prévention des crimes contre l'humanité et à la préservation de la qualité de l'existence humaine.

Etape 2 : situations sociales dans lesquelles les connaissances sont utilisées

- programmes politiques utilisant des connaissances ou des allégations scientifiques à des fins de persuasion : pour définir le « progrès » ou la « sécurité », ou justifier des mesures à prendre (énergie nucléaire, menace pandémique, réduction des émissions de CO_2, etc.) ;
- échanges, au sein de la société civile, nécessitant une culture générale d'ordre scientifique ;

- discussions, au sein de la famille ou du voisinage, mêlant conclusions d'« experts » et connaissances et points de vue personnels ;
- articles ou reportages dans les médias consacrés à des percées technologiques, des « chercheurs éminents », des avancées dans la connaissance de l'univers ou des dangers, réels ou supposés, de découvertes scientifiques ;
- lecture d'ouvrages généraux ou spécialisés, de vulgarisation ou strictement scientifiques ;
- visionnage de programmes (cinéma, télévision, théâtre) de fiction ou documentaires à contenu scientifique (reconstitution de découvertes scientifiques, etc.) ;
- utilisation de sources d'information telles que des sites Web ;
- visite de musées, d'expositions et d'autres lieux de ce type consacrés aux sciences et aux technologies.

Etape 3 : composantes des compétences méthodologiques

- formuler les bonnes questions à propos des documents ou des sources de données disponibles ;
- analyser les sources d'information disponibles et faire la distinction entre sources primaires et secondaires ;
- évaluer ces sources en termes de validité, de parti pris, d'exactitude et de fiabilité ;
- utiliser les sources disponibles en vue d'en extraire les informations permettant de répondre à certaines questions ;
- analyser et structurer ces informations par rapport à un sujet ou une question et les relier à des connaissances antérieures ;
- replacer ces informations dans le contexte des informations déjà disponibles concernant la période, les acteurs et la source des connaissances en question ;
- analyser les sources disponibles pour en tirer des arguments rationnels et les classer par ordre d'importance ;
- reconnaître que les études et les résultats scientifiques ne sont pas dénués de valeurs.

Etape 4 : situations réelles de communication à l'Ecole

- reconnaître les types de sources utilisées/les sources scientifiques ;
- reconnaître les types de raisonnements, à partir de données/indices ;
- déceler les stratégies/dispositifs visant à emporter l'adhésion du public (dramatisation, « experts » face aux non-initiés, éléments mobilisateurs, etc.) ;
- faire la part des connaissances déjà acquises et des nouveautés ;
- replacer les éléments présentés dans un contexte plus large (questions, concepts et structures d'ordre plus général) ;
- évaluer la forme de représentation choisie en fonction du média ;
- déceler les simplifications, les généralisations, le manque de données, les allusions à des controverses de spécialistes, les solutions inéquitables, etc. ;
- reconnaître un éventuel parti pris.

Etape 5 : des situations en classe aux genres de discours

Compétences cognitives liées à l'Histoire

- lire et résumer une documentation pertinente ;
- situer les différentes sources d'information ;
- adapter un compte rendu historique existant ;
- interpréter des données primaires ;
- interpréter des données quantitatives ;
- rapporter le point de vue des historiens professionnels ;
- donner et étayer son propre point de vue, en en expliquant l'origine et la nature ;
- attirer l'attention sur les acquis et les problèmes.

Compétences linguistiques et sémiotiques

- annoncer un plan, l'organisation d'un exposé ;
- « développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents » (descripteur B2 du CECR, p. 50) ;
- faire ressortir les étapes de l'exposé à mesure de son déroulement ;
- présenter et organiser le commentaire linguistique d'un tableau de données, d'un schéma, etc. ;
- rendre l'exposé attrayant : gérer sa voix et son intonation ;
- réagir de manière contrôlée à des objections ou des critiques de la classe ou de l'enseignant ;
- répondre à des questions après l'exposé ;
- auto évaluer sa prestation.

Figure 10.2: Exemples tirés des études du Conseil de l'Europe

Cette approche se concentre sur les aspects spécifiques aux matières, sans négliger pour autant les objectifs plus généraux de l'enseignement auxquels les matières contribuent. Il convient de noter toutefois que ce cadre conceptuel se concentre sur les compétences linguistiques requises au niveau des matières et ne se préoccupe pas des compétences linguistiques communes à l'ensemble des matières. Il a été estimé, en effet, qu'il serait plus facile pour les spécialistes des matières de partir de leur propre discipline et des composantes linguistiques qui leur sont familières plutôt que de devoir choisir, parmi l'éventail des compétences linguistiques, celles qui s'appliquent à leur discipline.

10.3 L'élaboration d'un cadre générique en Norvège (niveau macro)

L'approche adoptée en Norvège dans le cadre d'une réforme des programmes datant de 2006 a intégré ce que l'on a appelé les « cinq compétences (transversales) de base que sont la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, et les compétences orales, de numératie et digitales » ; celles-ci sont requises dans tous les curriculums. La première évaluation de la réforme a montré qu'elle n'avait pas été entièrement mise en œuvre dans toutes les écoles et par tous les enseignants. Il a donc été décidé qu'une révision des curriculums nationaux était nécessaire pour assurer sa pleine application. La première étape de ce travail de révision a été l'élaboration d'un cadre générique qui décrit les cinq compétences transversales en termes opérationnels, dans un document de référence basé sur les principales catégories du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Ce cadre de compétences a été approuvé par le Ministère norvégien de l'Education et de la recherche en 2012 et il a servi d'instrument de référence clé pour les groupes d'experts chargées de concevoir ou de revoir les programmes nationaux de chaque matière en norvégien, mathématiques, sciences sociales, sciences

naturelles et anglais.[87] Les plans révisés, approuvés en 2013, contenaient des indications à l'intention des enseignants, appelaient à une collaboration avec les autorités régionales et encourageait des formations en cours d'emploi à l'échelle nationale, afin de mettre en œuvre les nouveaux programmes. Les procédures choisies par la Norvège dans sa méthode d'élaboration des curriculums au niveau macro seront décrites ici plus en détail.

Le cadre norvégien englobe à la fois l'enseignement obligatoire et l'enseignement secondaire. Il vise à favoriser une compréhension commune des « compétences » de base en tant que compétences transversales et il permet d'utiliser des catégories et des sous-catégories des compétences requises dans les curriculums de toutes les matières. De plus, ce cadre illustre et garantit une progression conjointe, dans chaque matière et entre les différentes matières. Son principal public cible sont les groupes d'experts élaborant ou révisant des curriculums qui doivent être approuvés par le ministère. Il a également prouvé son efficacité en donnant de précieuses orientations concernant la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue.

Le cadre est conçu de manière à ce que chacune des cinq compétences (compréhension de l'écrit, expression écrite, compétences orales, de numératie et digitales) soit définie, puis subdivisée en quatre sous-catégories destinées à en faciliter la mise en œuvre pratique : par exemple, « l'expression écrite » se décompose en « Préparer, Construire, Communiquer, Réfléchir/Evaluer ». Chacune de ces sous-divisions est alors décrite à cinq niveaux de performance différents qui sont considérés comme de nature plus ou moins développementale.

Première étape – Définition des compétences

Nous prendrons comme exemple l'expression écrite. Définition: « L'expression écrite consiste à s'exprimer de manière compréhensible et appropriée sur différents sujets et à communiquer avec autrui par écrit. L'expression écrite est aussi un outil permettant de développer sa propre réflexion dans le processus d'apprentissage. Écrire de manière compréhensible et appropriée suppose de développer et de coordonner différentes compétences partielles, notamment d'être capable de préparer, construire et apporter des modifications à des textes se rapportant à un contenu, à une finalité et à un public. »[88]

Deuxième étape – Diviser chaque compétence en sous-catégories (exemple: l'expression écrite)
Pour reprendre une fois encore l'exemple de l'expression écrite, celle-ci est subdivisée en quatre activités mentales :
Préparer consiste à utiliser différentes sources et stratégies pour préparer la production écrite et à apporter des modifications à des textes en s'appuyant sur son propre jugement et sur les observations d'autrui.
Construire signifie maîtriser l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, la cohésion et les liaisons, sur papier et sur écran, en les associant, le cas échéant, à d'autres modes d'expression (images, chiffres et symboles).
Communiquer signifie être capable d'exprimer un point de vue, d'examiner un problème et de partager des connaissances et des expériences en adaptant ses propres textes au public, au contenu et à l'objectif visé.

---

[87] Voir Direction norvégienne de l'éducation et Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (ed.), *Framework for Basic Skills*, Oslo : 2012 ; voir également présentation de Ragnhild Falch www.coe.int/lang/fr → Evénements → 2013
[88] Ibid.; voir Figure 10.1

Réfléchir et évaluer signifie utiliser l'expression écrite comme un outil permettant de développer la conscience de ses propres apprentissages et de les contrôler.

Troisième étape - Décrire chaque sous-catégorie à cinq niveaux

L'un des traits fondamentaux du cadre norvégien est qu'il distingue quatre, voire cinq niveaux de performance dans chaque sous-catégorie, en fonction de l'utilité de chaque compétence pour une matière donnée à chaque niveau. Ces compétences ou niveaux de performance sont interprétés comme des progressions, liées à certains descripteurs de type « can-do » et donc à des attentes en matière de compétences, tout au long de l'enseignement obligatoire, élémentaire et secondaire supérieur (voir figure 10.3). Les descriptions des niveaux servent à fixer, dans chaque matière, des objectifs de compétences illustrant les besoins et exigences spécifiques à cette matière. Les curriculums nationaux norvégiens décrivent les résultats escomptés des élèves en termes d'objectifs de compétences à l'issue des 2e, 4e, 7e et 10e années dans l'enseignement obligatoire et à l'issue de chaque année dans l'enseignement secondaire supérieur.

Tableau 1 : l'expression écrite en tant que compétence de base

Sous catégories	Niveau de compétence 1	Niveau de compétence 2	Niveau de compétence 3	Niveau de compétence 4	Niveau de compétence 5
Préparer	Peut prendre des notes et utiliser des sources simples comme base pour l'expression écrite. Peut apporter des changements simples à un texte après avoir reçu un feedback	Peut utiliser des notes et des sources comme base pour l'expression écrite et citer ses sources. Peut apporter des modifications à un texte après avoir reçu un feedback.	Peut utiliser différentes notes et diverses sources comme base pour l'expression écrite. Peut évaluer des textes, y apporter des modifications et décrire leurs qualités.	Peut choisir des stratégies variées comme base pour l'expression écrite et intégrer, citer et renvoyer à des sources pertinentes. Peut apporter des modifications à des textes et évaluer leurs qualités.	Peut choisir des stratégies pertinentes pour l'expression écrite et utiliser des sources de manière critique et vérifiable. Peut réviser de manière critique ses propres textes.
Construire	Maîtrise l'écriture manuscrite et dactylographiée. Peut combiner différents moyens d'expression, comme les dessins, les images, les symboles et la langue verbale.	Peut construire des textes lisibles, clairs, et bien orthographiés, sous forme manuscrite ou dactylographiée et combiner différents moyens d'expression.	Peut construire des textes en utilisant la terminologie de la matière.	Peut construire un texte complexe portant sur une matière en utilisant la terminologie appropriée et des moyens d'expression adaptés à la matière et à l'objectif visé.	Peut appliquer et utiliser à bon escient la terminologie spécialisée de la matière ainsi que les types de textes.

Communiquer	Peut exprimer son propre point de vue, faire part de son expérience personnelle et systématiser des textes simples.	Peut exprimer son propre point de vue, adopter différentes perspectives et formuler des questions. Peut faire un récit, décrire et organiser différents types de textes touchant à une matière.	Peut argumenter en justifiant son propre point de vue. Peut rédiger des comptes rendus, décrire des procédures et des résultats et formuler des hypothèses.	Peut donner des arguments en faveur et contre des points de vue et prendre une décision. Peut analyser des sujets touchant à une matière et écrire dans différents styles, en utilisant différentes structures.	Peut construire une argumentation globale. Peut examiner d'un œil critique et dégager la problématique d'un sujet se rapportant à une matière.
Réfléchir et évaluer	Peut mener une réflexion sur ses expériences personnelles dans des textes simples.	Peut mener une réflexion sur ses expériences personnelles et sur des expériences liées à la matière dans différents types de textes.	Peut mener une réflexion sur ses propres apprentissages dans le cadre de l'étude de textes touchant à une matière.	Peut mener une réflexion sur ses propres apprentissages et les évaluer dans le cadre de l'étude de textes touchant à une matière.	Peut mener une réflexion critique sur un produit et évaluer ses propres apprentissages dans le cadre de l'étude de textes touchant à une matière.

Figure 10.3 : L'expression écrite en tant que compétence de base
(avec quatre sous-catégories et cinq niveaux de compétences)

Quatrième étape: Formuler les objectifs en termes de compétences spécifiques aux matières à partir du cadre

Les principes et les niveaux du cadre ont été utilisés pour le développement de curriculums nationaux pour les matières scolaires. L'exemple ci-dessous illustre comment cela a été fait pour le programme de sciences naturelles pour les apprenants en quatrième année (voir figure 10.2). Les curriculums nationaux pour les matières scolaires basés sur le cadre pour les compétences de base ont été approuvés par le Ministère norvégien de l'Education et de la Recherche en 2013.

Cadre **L'expression écrite en tant que compétence de base Niveau 2**	**Sciences naturelles** **Objectifs de compétences après la 4ème année de l'enseignement obligatoire :** **les élèves devraient être capables de :**
Peut utiliser des notes et des sources comme base pour l'expression écrite et peut citer des sources	• observer et prendre note de ce qui se passe dans un arbre ou dans une autre plante vivace au fil du temps • rassembler et traiter des informations sur des sujets de sciences naturelles à partir de sources diverses
Peut exprimer son propre point de vue, adopter des perspectives différentes et formuler des questions	• discuter du cycle de vie de certaines plantes ou espèces animales et poser des questions explicatives et inquisitoires sur le sujet

Peut faire un récit, décrire et organiser différents types de textes touchant à la matière.	• utiliser des concepts des sciences naturelles pour décrire et présenter ses propres observations de diverses façons

Figure 10.4 : Intégration des « compétences de base » dans les objectifs de compétences d'une matière (ici : les sciences naturelles).

Le cadre national de référence norvégien pour les compétences transversales a été adopté et publié par le Ministère de l'Education et de la Recherche. Il offre une base et un point de départ pour le développement et la révision de toutes les matières dans l'enseignement obligatoire et du second cycle du supérieur. Il présente l'avantage de fournir un système de référence catégorisé pour les responsables de la réalisation des curriculums de discipline et pour les formateurs de formateurs. Il s'est révélé constituer un instrument de référence hautement utile en mesure d'assurer l'intégration des compétences langagières dans toutes les matières, et de permettre une formation continue de grande ampleur. Il est aussi utilisé pour construire des curriculums pour les apprenants à besoins éducatifs spéciaux (comme par exemple ceux avec difficultés d'audition ou de vision). La recherche et les retours de la part des enseignants et des formateurs d'enseignants révèlent une compréhension grandissante du concept de littéracie des matières et un accent majeur mis sur celle-ci.

10.4 Une approche structurelle de la conception du curriculum en Rhénanie du Nord-Westphalie (RNW)

La situation politique et éducative en RNW est très différente. La *Hauptschule* correspond à la filière courte du système éducatif allemand, qui est composé de trois filières. La majorité des élèves scolarisés dans la *Hauptschule* sont issus de l'immigration. Jusqu'ici, les équipes chargées d'élaborer les curriculums pour les différentes matières étaient isolées et manquaient d'expertise dans le domaine linguistique, ce qui se ressentait sur leurs tentatives de moderniser cette filière. Or, il était indispensable de réformer les curriculums. Il était notamment nécessaire de définir les pré requis linguistiques que tous les élèves devaient acquérir dans toutes les matières pour pouvoir réussir leur scolarité et s'intégrer ensuite dans la vie active. En conséquence, un *Cadre de compétences en langues intercurriculaire : les langues dans et pour une éducation inclusive en Rhénanie du Nord-Westphalie (Allemagne)* (2011) a été établi. Le cadre décrit trois dimensions centrales de la langue de scolarisation, en adoptant une approche intercurriculaire : (i) les genres caractéristiques de la langue utilisée à l'école, (ii) les fonctions cognitives-linguistiques et discursives de base et (iii) les répertoires de moyens linguistiques (fondés sur la grammaire et le vocabulaire de l'allemand en tant que langue naturelle). Chacune de ces dimensions a été décrite séparément, mais aussi en interaction avec les autres. Il a été considéré que ces trois axes étaient (théoriquement) importants, qu'ils contribuaient à la définition et au développement de la littératie spécifique aux matières dans la langue de scolarisation dominante et qu'ils étaient essentiels pour évaluer le degré de maîtrise de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite dans l'ensemble du curriculum.

Une quatrième dimension se rapportant au domaine de l'action pédagogique ou des activités en classe a aussi été dégagée. Dans cette dimension, différentes phases ou types de pré requis cognitifs et linguistiques peuvent être différenciés. Le modèle distingue trois domaines d'activité principaux, chacun étant associé à différentes difficultés cognitives et linguistiques et aux modes de comportement de l'apprenant que l'on souhaite privilégier, à savoir :

1. interaction préparatoire ou générale : négociation du sens et participation (concerne la préparation de base et la disposition à dialoguer sur un contenu) ;

2. obtention et traitement des informations (concerne l'acquisition de nouvelles connaissances et leur intégration dans les structures de connaissances existantes) ;

3. présentation des résultats de l'apprentissage, comprenant la préparation et l'évaluation (concerne la communication des résultats et la négociation du sens entre pairs et avec l'enseignant de la matière).

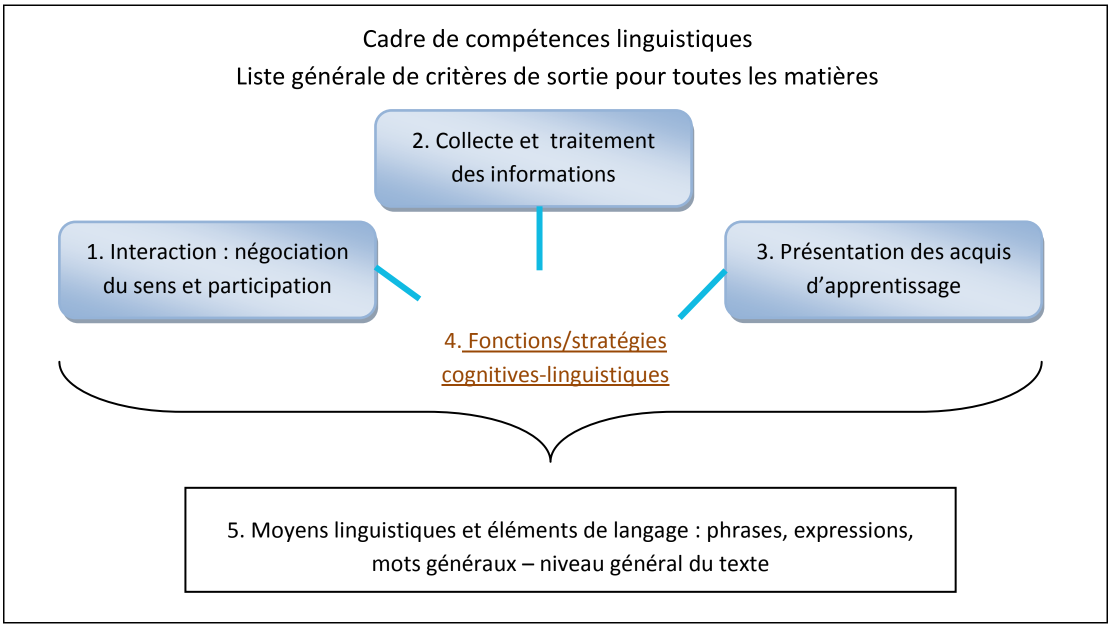


Figure 10.5 : Cadre de compétences linguistiques : critères de « sortie » pour toutes les matières

Il convient de noter que la dimension des genres de textes est peu abordée dans ce modèle, qui ne fournit pas d'informations systématiques sur leur rôle, leur qualité et la façon dont ils sont désignés dans les différentes matières. En revanche, la dimension des fonctions cognitives-linguistiques est pleinement développée, dans la mesure où elle est jugée essentielle pour tout travail dans une matière, qu'il s'agisse de la compréhension de textes ou d'autres formes de significations sémiotiques, ou de la production d'énoncés et de textes cohérents (rapports, interprétations, solutions à des problèmes, etc.). On peut distinguer au moins huit fonctions cognitives-linguistiques différentes au niveau macro (nommer/définir, décrire/représenter, rendre compte/raconter, expliquer/expliciter, évaluer/exprimer un jugement, argumenter/prendre position, modéliser, simuler). Les fonctions cognitives-linguistiques (y compris celles qui relèvent d'un niveau plus secondaire ou du niveau micro), sous leurs formes linguistiques variables, forment, en effet, la base de la réflexion et de l'expression académiques, au même titre que le genre, la grammaire et le vocabulaire. Elles constituent le cœur de l'acquisition de la langue académique et de sa bonne maîtrise. Enfin, le modèle reconnaît pleinement la nécessité de maîtriser les moyens linguistiques et les éléments linguistiques concrets, dont un exemple est fourni pour l'allemand, qui est la langue d'instruction en RNW. Il s'agit en effet d'un volet indispensable de tout cadre structuré.

Pour chacune des dimensions identifiées, un certain nombre de descripteurs de base ont été définis (environ 60 au total). Ils correspondent aux compétences linguistiques que les élèves devraient avoir acquises à la fin de la 9/10e année (en Allemagne) dans toutes les matières. Voici quelques exemples de descripteurs :

Collecte et traitement des informations :
Les élèves sont capables, par intérêt personnel et/ou pour accomplir certaines tâches, de rechercher de façon ciblée des informations ou, le cas échéant, d'extraire des informations pertinentes de documents et autres médias. Cela nécessite notamment les compétences langagières suivantes : • obtenir les informations nécessaires grâce à des recherches ciblées ; • effectuer des recherches simples - utiliser un large éventail de sources d'informations ; • préparer, mener et exploiter des enquêtes ou des interviews ; • s'orienter dans une bibliothèque et trouver les documents ou, le cas échéant, les médias traitant d'un thème présentant un intérêt pour la matière étudiée.
Présentation et partage des acquis de l'apprentissage :
Les élèves sont capables de décrire ou de présenter sous une forme adéquate leurs propres idées et les résultats de leurs travaux et communiquer à leur sujet, en se servant des fonctions langagières fondamentales citées ci-dessus. Cela nécessite notamment les compétences cognitives-linguistiques suivantes : • rendre compte ou résumer oralement/par écrit ce qui a été lu, entendu ou vu, tout en respectant les consignes ; • présenter des faits et des actions complexes à l'aide de moyens audiovisuels (tels que des schémas, des notes, des images ou des cartes) ; • rendre compte des résultats d'un travail de groupe ou d'un projet en ayant recours à des supports visuels adaptés aux destinataires (affiches, journaux muraux, par exemple) ; • présenter des processus ou des arguments par ordre chronologique ou logique à l'aide de tableaux de mots-clés.

Figure 10. 6 : Exemples de descripteurs généraux de « sortie » en Rhénanie du Nord-Westphalie (RNW)

Le modèle adopté en RNW est donc, comme le cadre norvégien mais bien qu'appliqué différemment, un document qui définit globalement les pré requis en langue académique (sous la forme d'une liste générale de critères de sortie). Il est destiné à servir de cadre de référence pour les équipes chargées d'élaborer les curriculums des matières, qui ont la possibilité de l'adapter. Ces dernières ont, en effet, la lourde tâche de regrouper les considérations linguistiques d'ordre général et les considérations linguistiques spécifiques aux matières et de les mettre en relation avec les contenus eux-mêmes. Les équipes chargées d'élaborer les curriculums pour la *Hauptschule* en RNW ont donc accepté cette liste générale de critères de sortie comme point de départ et comme outil pour définir les descripteurs et indicateurs les mieux adaptés à leur matière. En particulier, certaines équipes (par exemple celles chargées des curriculums de mathématiques, de physique ou d'éducation religieuse) ont jugé nécessaire de différencier les descripteurs proposés ou d'en ajouter de nouveaux, essentiellement dans le domaine des fonctions cognitives-linguistiques et concernant certaines spécifications de genre. D'autres ont proposé d'introduire des sous-composantes de fonctions cognitives-linguistiques (aux niveaux méso et micro), qu'ils estimaient particulièrement utiles pour certaines activités d'enseignement/apprentissage dans leur propre matière (comme l'expérimentation dans les sciences, l'évaluation éthique en biologie ou la description/explication des convictions personnelles en éducation religieuse). Mais, globalement, au moins les deux tiers des formulations du cadre, jugées appropriées pour les matières ou les domaines examinés, sont demeurées inchangées après la validation du modèle. Il est certain qu'il sera enrichi et que ses indicateurs seront affinés en fonction des situations concrètes lors de son adaptation au

contenu des matières. Cette adaptation permettra de concevoir des cours divers et variés, et de développer des approches de l'enseignement sensibles à la langue, fondés sur des tâches d'apprentissage et d'évaluation appropriées. Voici quelques exemples illustrant ces adaptations :

Adaptation/validation du cadre
Conversion de la liste générale en descripteurs et indicateurs spécifiques à une matière Exemple 1 Histoire Les élèves sont capables de différencier les types de texte fondamentaux pouvant être utilisés dans le cadre d'un exposé (par ex. comptes rendus, descriptions d'expérimentation, rapports de stage, articles de presse, reportages, constats d'accident) et tenir compte de leurs caractéristiques dans leur propre production écrite. Les élèves sont capables de différencier les types de texte fondamentaux utilisés pour étudier le passé (par ex., procès verbaux, articles de presse, reportages, annales, chroniques et autres sources historiques), de faire la distinction entre sources primaires et secondaires et de reconnaître les prises de position/intérêts.
Exemple 2 Mathématiques et Religion Domaine : acquisition de fonctions cognitives/communicationnelles supplémentaires par exemple définir et modéliser (pour les mathématiques). Domaine : enrichissement des indicateurs par matière (religion) Utiliser la terminologie spécifique à la matière et donner la signification de termes techniques en employant des mots de la langue quotidienne. Par ex. : « pénitence », « bénédiction », « Trinité », « grâce divine », « salut », « rémission » et « le Créateur ».
Exemple 3 : Biologie Au niveau des mots Les élèves sont capables de … reconnaître le sens des éléments d'origine grecque ou latine qui composent certains mots Par exemple cytoplasme, protoplasme, dactyl-, derm-…

Figure 10.7 : Exemples de descripteurs linguistiques adaptés aux matières

Si chaque équipe a proposé diverses adaptations et modifications selon les cas, le cadre, et en particulier, l'approche intercurriculaire a été bien acceptée et encouragée. Le cadre a été jugé utile et a aidé les équipes à réfléchir à l'importance accordée à l'éducation linguistique dans leur matière, à préciser leurs besoins et pratiques spécifiques selon les modalités du raisonnement, de la production orale et de la production écrite dans leur matière et à repérer les différences par rapport à d'autres domaines d'enseignement. Fait intéressant, les compétences linguistiques entrant en jeu dans l'expression écrite étaient davantage un sujet de préoccupation pour les équipes en charge des différentes matières, tandis que les processus de compréhension spécifiques à leur matière, c'est-à-dire la reconstruction d'un sens à partir d'une grande diversité de textes, n'étaient pas un souci au départ. Pourtant, chacun sait que les caractéristiques de la langue académique dans des textes condensés et abstraits et les processus de compréhension de ces textes peuvent être aussi complexes que les tâches d'expression écrite et peuvent parfois même devenir un obstacle à la pleine compréhension.

Depuis 2012 en RNW, tous les principaux curriculums de la *Hauptschul*e (et même d'autres filières) ont adopté des critères linguistiques « de sortie » communs et ont intégré la notion de « littératie » spécifique aux matières. Les autorités éducatives ont, désormais, bien davantage conscience de la dimension linguistique de l'enseignement des matières et s'emploient actuellement à intégrer le

principe fondamental d'une « conscience » linguistique nécessaire à tous les enseignements et apprentissages dans la politique éducative globale et dans la politique de formation des enseignants[89]. Elles ont également imposé des normes éducatives contraignantes au niveau national, qui fixent des objectifs en matière de compétences communicationnelles pour de nombreuses disciplines.

10.5 Typologie des procédures

Il ressort clairement de ces exemples (10.2 à 10.4) que différentes approches de l'élaboration et de la mise en œuvre des curriculums sont valables et applicables. Les plus marquantes sont les suivantes : 1) commencer par analyser les objectifs et les pré requis linguistiques propres à chaque matière, puis les soumettre aux experts des disciplines pour qu'ils en débattent entre eux et, sur cette base, élaborer les curriculums de chaque matière ou 2) commencer par élaborer un cadre global de compétences linguistiques intercurriculaires qui sera ensuite validé au niveau des différentes matières. Ces deux approches ne s'excluent pas mutuellement, mais sont complémentaires. En ce qui concerne la typologie des procédures, nous avons établi une distinction entre (1) les valeurs, les hypothèses et les objectifs fondamentaux liés aux dimensions communicationnelles de la construction des connaissances et de l'apprentissage des contenus, (2) l'identification des pratiques sociales et des pratiques de classe liées à certaines matières ou communes à l'ensemble des matières et (3) les formes discursives, les genres de textes et les fonctions cognitives-linguistiques sous-jacentes – présentés sous la forme de listes ouvertes ou dans un cadre. Enfin, nous avons également abordé la question de la formulation de descripteurs (précis et transparents), par opposition à des descriptions (plus ou moins ouvertes ou vagues) des expériences nécessaires et de leur relation avec les normes éducatives.

Il importe de garder à l'esprit que le soutien à l'acquisition de la langue académique dans l'apprentissage et l'enseignement des matières vise à offrir une éducation de qualité à chaque individu. Pour cela, il faut que chacun ait accès à égalité à la construction des connaissances, que l'on donne aux apprenants les moyens de devenir des citoyens critiques et de participer aux discours socio-scientifiques, et qu'ils puissent vivre des expériences interculturelles de la diversité au niveau conceptuel, géographique et historique. L'école et les différentes matières scolaires doivent offrir des occasions de vivre des expériences qui permettent de percevoir et de rencontrer cette diversité, afin que les élèves puissent l'accepter, l'embrasser et en mesurer la valeur, et devenir ainsi des citoyens attachés à la démocratie. Une approche du curriculum correspondant à ces principes devra veiller à ne pas devenir trop technique en formulant des descripteurs contraignants et en limitant ainsi l'espace nécessaire à l'expérimentation de nouvelles constructions, prises de conscience et interprétations[90]. Néanmoins, tous les apprenants ont besoin d'orientations claires, formulées dans des termes communs à l'ensemble du curriculum concernant les points suivants : la manière dont la pensée, la langue et les contenus interagissent dans les différents contextes (les matières), les pré requis de base qu'ils devront acquérir au fil du temps et la finalité des compétences acquises.

Les exemples présentés ci-dessus représentent différentes voies possibles vers une approche générale de la conception de curriculums susceptibles de favoriser les littératies dans les matières. Une approche privilégiant l'élaboration d'un cadre global, fondée sur la compréhension des modalités de l'acquisition des connaissances et des difficultés cognitives-linguistiques généralement rencontrées dans les différentes étapes de l'enseignement et de l'apprentissage en classe, peut conduire à une réflexion

---

[89] Voir Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2011a-c, 2013.

[90] Voir Fleming M. (2010) : *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculum et Evaluation

systématique sur les compétences qu'il convient d'acquérir. L'idée est que cela favoriserait les transferts entre les matières et permettrait d'avoir une vision plus globale des résultats à atteindre et des critères de sortie à respecter pour l'ensemble du curriculum, lesquels seront ensuite vérifiés et reformulés au niveau des matières. D'un autre côté, un curriculum axé sur les matières peut s'avérer beaucoup plus précis et détaillé, mais chaque curriculum devra alors être mis en relation et comparé avec les autres curriculums pour en faire ressortir les similarités ou les différences. De cette façon, une définition intégrée et commune de ce que chaque élève doit connaître et savoir-faire en termes de connaissances discursives de base et de compétences pour réussir à l'école et dans la vie pourra être établie. Quoi qu'il en soit, le développement cognitif-linguistique de chaque élève et le soutien apporté à celui-ci par les différents domaines de contenu doivent être une préoccupation de l'ensemble de l'école. Une coordination linguistique à l'échelle de l'école est nécessaire, voire une « politique » commune ou un document écrit (voir chapitres six et huit). Les enseignants, en tant que groupe, doivent non seulement décider de la manière de développer les compétences en langue académique et les capacités de raisonnement dans les différents domaines, mais aussi se mettre d'accord et coopérer sur les objectifs généraux et les niveaux de performance devant être atteints. Outre un document curriculaire, c'est d'un consensus dont on a besoin, voire d'un contrat pédagogique ou d'un accord formel entre les enseignants d'un établissement scolaire sur les principales composantes des compétences linguistiques globales, sur les contributions de chaque matière, sur les transferts possibles entre disciplines et sur la définition des résultats attendus à l'issue de certaines étapes de développement ou de certains niveaux institutionnels.

11. La dimension linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants

En dépit du consensus général (voir supra) concernant l'importance de la langue dans l'enseignement des contenus disciplinaires, les écoles se heurtent à un certain nombre de résistances dans leurs tentatives d'établir une culture éducative sensible à la dimension linguistique pour l'ensemble du curriculum. Dans l'enseignement secondaire (en particulier), les enseignants des disciplines dites non linguistiques (par exemple, les enseignants de sciences physiques ou de géographie) se retranchent souvent derrière l'argument selon lequel les exigences de l'enseignement des contenus de leur discipline ne leur permettent pas de pratiquer des activités d'apprentissage de la langue et que les objectifs pédagogiques ne contiennent pas de volet expressément consacré à l'apprentissage de la langue. D'autres délèguent la responsabilité du développement des compétences linguistiques aux spécialistes des langues, considérant que ces derniers ont les qualifications professionnelles requises pour jouer ce rôle. En retour, les enseignants de la langue comme matière sont généralement peu enclins à endosser le rôle de « mécaniciens en chef » dans ce qu'ils considèrent comme un « atelier de réparation linguistique».

Malgré ces difficultés, le système éducatif doit fournir une expertise professionnelle et un appui structurel pour l'éducation aux langues dans l'ensemble du curriculum, afin de promouvoir l'équité et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les bases d'une telle évolution seront jetées par la définition d'objectifs d'apprentissage qui intègrent la dimension linguistique et par un développement correspondant du curriculum (voir chapitre dix). Cependant, une simple modification des documents d'orientation et des instruments curriculaires ne suffit pas : l'intégration de la dimension linguistique dans l'enseignement des contenus disciplinaires passe également par des stratégies de mise en œuvre. Le présent chapitre en décrira brièvement trois : l'intégration de la dimension linguistique dans la formation continue des enseignants, l'établissement d'un système d'aide (éducateurs spécialisés en littératies) pour les écoles ouvertes au changement, et des mesures visant à encourager les écoles et leur personnel à développer une culture de l'enseignement et de l'apprentissage de contenus qui soit sensible à la langue.

11.1 Formation initiale et continue des enseignants au niveau supranational

Une initiative globale d'introduction de la dimension linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants a été développée par le projet multilatéral Comenius EUCIM-TE, co-financé par la Direction Générale Education et Culture de la Commission européenne, dans le cadre du Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie[91]. Bien qu'il ait été conçu avant tout pour améliorer les perspectives d'apprentissage d'élèves en difficulté, qu'ils soient plurilingues ou issus de l'immigration, ce projet est axé sur l'enseignement ordinaire et le registre de langue particulier des enseignements disciplinaires, dans tout le curriculum. Il propose un curriculum européen commun pour la formation des enseignants, dont le principe de base est l'intégration. L'apprentissage des langues n'y est plus « compartimenté » en disciplines mais s'inscrit dans une démarche « inclusive » où l'éducation aux langues est vue comme une composante à part entière d'un processus curriculaire général et commun. Le consortium international lui a donné le nom parlant d'*Enseignement inclusif de la langue académique* (IALT). Cette approche part du principe que les apprentissages disciplinaires dépendent en

[91] http://www.eucim-te.eu

grande partie des possibilités d'utilisation de la langue pour l'éducation offertes aux apprenants et de leurs compétences dans cette langue, ainsi que des formes particulières d'utilisation de la langue académique. Elle considère également que l'enseignement et l'apprentissage de contenus dans les disciplines « non linguistiques » sont un puissant moyen d'acquisition de la langue de scolarisation dominante en tant que langue seconde ou langue étrangère. Elle s'adresse à tous les élèves qui ont un accès limité au registre académique à la maison, y compris les natifs issus de milieux éloignés de l'éducation.

Les responsables politiques, administrateurs et formateurs d'enseignants qui ont pour projet de réviser la formation des enseignants, à quelque niveau que ce soit, trouveront d'innombrables ressources dans les supports publiés par le projet EUCIM-TE. Ceux-ci fournissent des informations sur la base systémique-fonctionnelle-linguistique de l'enseignement inclusif de la langue académique, qui relie la langue au contexte social et englobe registres et genres dans différentes matières et activités du curriculum. Sont également abordés les questions de méthodologie relatives à l'enseignement inclusif de la langue académique, les stratégies en classe et les techniques telles que l'apprentissage par la lecture/l'écriture, la modélisation, l'organisation du curriculum par genre de textes et l'étayage[92]. L'approche est très pragmatique, avec des exemples de bonnes pratiques issus de divers contextes nationaux.

Les documents de l'EUCIM-TE montrent clairement que l'enseignement inclusif de la langue académique doit aller de pair avec des réformes organisationnelles et curriculaires tant au niveau de l'école toute entière (projets de développement de l'école) que de la culture quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage (projets de développement de la classe).

11.2 Formation initiale et continue des enseignants au niveau national

Les questions relatives à la diversité linguistique en classe commencent à être prises en compte dans les systèmes de formation des enseignants de bon nombre d'Etats membres du Conseil de l'Europe, avec des moyens et à des degrés divers toutefois, en fonction notamment des besoins linguistiques particuliers, de la structure administrative des établissements de formation des enseignants et des dispositions socio-politiques des gouvernements régionaux ou nationaux. Compte tenu de la multiplicité des contextes politiques et administratifs dans lesquels se déroule la formation des enseignants, une solution unique pour tous ne serait pas appropriée.

Pour en revenir à la question de la diversité linguistique, les deux principaux sujets de préoccupation de la grande majorité des établissements de formation initiale et continue des enseignants sont d'une part, les spécialistes des langues et d'autre part, les dispositions spécifiques visant à améliorer les compétences générales des élèves d'origine immigrée dans la langue de scolarisation dominante en tant que L2. Cela ne saurait suffire. La langue étant l'outil le plus important de construction des connaissances dans les contextes éducatifs formels, il est urgent de réviser et de mettre à jour les structures organisationnelles et les contenus pédagogiques généraux des programmes de formation des enseignants de toutes disciplines et à tous les degrés de l'enseignement. Ces réformes devraient avoir pour principal objectif d'étendre l'intérêt pour la langue à tout le système éducatif ordinaire, c'est-à-dire de sensibiliser l'ensemble des enseignants à la manière dont la langue est utilisée et développée par l'enseignement/l'apprentissage de contenus dans les différentes disciplines et domaines de connaissances. Autrement dit, des cours axés sur la dimension linguistique devraient être proposés à

[92] Pour des explications détaillées, voir chapitre 7.

tous les enseignants dans le cadre de leur formation initiale, et non uniquement aux futurs spécialistes en langues, et devenir progressivement obligatoires.

En Allemagne par exemple, les hommes politiques et responsables administratifs ont peu à peu pris conscience du fait que, dans le système éducatif ordinaire, les élèves n'ont pas tous le même niveau de connaissance générale de l'allemand en tant que langue de scolarisation dominante. En particulier, les enfants et adolescents dont les parents ont un faible niveau d'études ont besoin d'un soutien linguistique ciblé dans toutes les matières, car leurs résultats scolaires sont inférieurs aux exigences. La réponse logique de certains Etats fédéraux allemands aux tendances démographiques et évolutions socioculturelles actuelles (mobilité, communication et divertissement par le multimédia) a été de modifier la législation relative à la formation initiale des enseignants pour faire de la dimension linguistique une composante obligatoire. Ainsi, la Rhénanie du Nord-Westphalie, partenaire allemand du projet européen EUCIM-TE, a-t-elle produit une adaptation du *Curriculum européen commun pour l'enseignement inclusif de la langue académique*, comportant des modules pour la formation initiale et continue des enseignants conformément aux accords de Bologne[93]. Il appartient maintenant aux universités et aux établissements de formation des enseignants de mettre en œuvre le cadre de formation des enseignants, tel que modifié, et d'évaluer son efficacité.

En Allemagne, des fondations privées ont également intégré la dimension linguistique dans leurs programmes d'aide. L'un des meilleurs exemples est celui de la Fondation Mercator, qui a financé en 2013 un Institut pour le soutien linguistique et l'allemand langue seconde. Elle est associée à l'Université de Cologne pour les missions suivantes[94] :

- conseiller les Etats fédéraux allemands sur les moyens d'intégrer la dimension linguistique dans la formation (initiale) des enseignants du système éducatif ordinaire et proposer des mesures d'incitation ;
- mettre à disposition des ressources et un soutien professionnel pour la recherche sur les méthodologies efficaces d'enseignement des langues ;
- proposer des programmes pour la formation continue des spécialistes et chercheurs du domaine de l'enseignement des langues.

Dans d'autres états membres du Conseil de l'Europe, la volonté de s'investir dans la dimension linguistique de la formation des enseignants est également forte, par exemple au Luxembourg (Hansen-Pauly 2013) [95] et en Autriche (Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum)[96].

11.3 Conseillers en langues et éducateurs spécialisés en littératies au niveau régional et local

Au cours des dernières décennies, la « littératie » est devenue un objectif éducatif ambitieux et complexe. Tous les experts et les responsables de l'élaboration des politiques s'accordent à reconnaître qu'elle va bien au-delà des simples compétences techniques que sont la lecture, l'écriture et le calcul (voir chapitre huit). Dans les sociétés du 21e siècle, la littératie suppose « une continuité de

---

[93] http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf.
[94] http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/.
[95] Hansen-Pauli, M.-A., (2013) Formation des enseignants: les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues: sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques aux questions de langues et à la dimension culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) de scolarisation
[96] Sprachsensibler Fachunterricht, http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php

l’apprentissage pour permettre aux individus d’atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière » (Unesco 2004). Elle englobe également la compétence orale dans les contextes sociaux formels, la pensée critique, la compréhension approfondie des textes et la capacité à formuler et à communiquer des idées sous forme de textes (productions orales ou écrites) cohérents. La maîtrise des formes de représentation non verbales (images, graphiques, équations, vidéos) en fait également partie intégrante.

Dans sa publication *The Literacy Coach,* Elizabeth G. Sturtevant[97] souligne que jamais, dans l’histoire, l’exigence d’une population instruite n’aura été aussi forte. La mondialisation de l’économie appelle une main d’œuvre compétente en lecture, écriture, calcul et dans bien d’autres domaines, et les sociétés démocratiques modernes ont besoin de citoyens engagés et avertis. Or, trop d’élèves manquent encore d’un soutien ciblé pour renforcer leur capacité à comprendre des matériels complexes, à enrichir leur répertoire linguistique et à acquérir de solides aptitudes à l’étude.

Elizabeth G. Sturtevant est convaincue qu’il est possible d’obtenir la participation active en classe de tous les élèves sans exception et de les doter des compétences nécessaires pour aborder des textes exigeants et maîtriser les médias (d’information) modernes. Cet optimisme est nourri par l’observation selon laquelle les méthodes d’instruction élaborées au cours de la deuxième moitié du vingtième siècle sont aujourd’hui très perfectionnées. Il existe une solide expertise sur les moyens d’établir, pour tous types de contenus, des environnements d’apprentissage au sein desquels les élèves peuvent résoudre des problèmes, effectuer des recherches, expérimenter et participer à des activités de construction des connaissances par la lecture, l’écriture et les discussions structurées.

Cela dit, les établissements scolaires n’ont pas tous un accès facile à cette expertise. Même si leur personnel est ouvert au changement et souhaite établir un programme d’apprentissage des langues pour toute l’école, il peut avoir besoin d’un regard critique amical de la part d’intervenants extérieurs dûment formés. Ces intervenants, dits *conseillers en (apprentissage de la) langue* ou *éducateurs spécialisés en littératies*, peuvent apporter une aide ciblée en fonction des besoins de l’école et des biographies langagières des élèves, de leur profil socioculturel et de leurs niveaux de capacités cognitives par rapport aux exigences du curriculum et aux facteurs contextuels (par exemple, disponibilité des ressources, parcours professionnel du personnel, attitudes et priorités des parents).

D’innombrables programmes destinés à ces éducateurs (ou conseillers linguistiques) ont été mis en place et évalués au niveau régional ou local, en Europe, aux Etats-Unis et ailleurs dans le monde. Malgré leurs différences en termes de contenu et sur bien des aspects organisationnels et stratégiques, tous reconnaissent la nécessité d’établir la confiance et d’entraîner les enseignants dans un processus d’apprentissage permanent sur les moyens de combiner efficacement l’enseignement de la littératie et l’enseignement des contenus.

[97] Sturtevant E. (2004): The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools, Washington D.C., Alliance for Excellent Education.

Un « coaching » efficace en littératies :	Un éducateur spécialisé en littératies :
renforce le dialogue collaboratif entre enseignants à tous les niveaux de connaissances et d'expérience.	veille à inclure tous les enseignants, indépendamment de leurs connaissances et de leur expérience de l'apprentissage professionnel
facilite le développement d'une stratégie en faveur des littératies au sein de l'établissement scolaire, adaptée au site mais toujours dans le respect du curriculum national / régional.	est membre de la commission « littératies » de l'école ; aide l'école à définir les caractéristiques d'un enseignement de qualité pour le développement des littératies ; est l'interlocuteur et le conseiller du chef d'établissement sur les questions relatives à l'acquisition de la littératie ; anime des groupes d'étude constitués d'enseignants.
se caractérise par un enseignement fondé sur des méthodes éprouvées, pour les enseignants comme les élèves.	aide les enseignants à examiner le travail des élèves, propose des évaluations, interprète des données, apporte son aide en réponse aux interventions ; évalue les démarches de « coaching » et autres offres de perfectionnement professionnel.
va de pair avec une formation professionnelle en cours d'emploi.	travaille aux côtés des enseignants en journée ; met en œuvre des bonnes pratiques pour l'apprentissage des adultes ; aide les enseignants à poursuivre leur formation professionnelle à l'issue des cycles de formation.
facilite les observations en classe, qui sont cycliques et aboutissent progressivement à une construction de connaissances.	compte sur le transfert progressif de la responsabilité de l'enseignant à l'apprenant ; aide les enseignants à trouver des moyens de réfléchir à leur propre enseignement et à l'améliorer ; sait qu'il faut des stratégies différentes en matière de littératie d'une matière à l'autre.
jouent un rôle de soutien plutôt que d'évaluation.	aide les enseignants à définir les domaines dans lesquels des progrès doivent encore être faits et à réfléchir à leur propre façon d'enseigner.

Figure 11.1 : Pour un coaching efficace en littératies [98].

11.4 Stratégies ascendantes pour le développement de l'école et de la classe

Bon nombre d'écoles dans le monde sont confrontées à la difficulté d'élaborer une politique d'apprentissage de la langue pour toute l'école qui prenne en considération les besoins et les atouts des élèves en matière d'apprentissage, ainsi que leurs biographies langagières et leurs profils socioculturels spécifiques. De telles politiques doivent également tenir compte du parcours professionnel des membres de l'équipe pédagogique ainsi que des mentalités et des choix éducatifs des parents. Elles doivent détailler les objectifs des mesures que l'école entend mettre en place pour améliorer les

[98] Shanklin, N. (2006): *What Are the Characteristics of Effective Literacy Coaching ?* *http://manassas.k12.va.us/sb/meetings/2010-11/051711/Literacy%20Coach%20Handouts%205-17-11.pdf*

résultats scolaires des élèves marginalisés dans l'enseignement ordinaire, par le développement d'une nouvelle culture éducative sensible à la dimension linguistique. Des stratégies de ce type ont été mises en œuvre avec succès dans de nombreuses écoles ouvertes au changement et ont été évaluées positivement par elles. Cette réussite n'est toutefois possible qu'avec le soutien actif de l'ensemble du système éducatif au niveau local, régional et/ou national et nécessite la mise à disposition de conseils et ressources supplémentaires. Quelques exemples seront présentés ci-après.

Consensus au niveau de l'école sur les objectifs en matière de littératie et d'enseignement du contenu. Bien souvent, les curriculums nationaux relatifs à l'enseignement de contenus, par exemple en classe d'histoire, de chimie ou de mathématiques, ne définissent expressément ni pré requis linguistiques ni objectifs (minimum) en matière d'apprentissage de la langue. Il arrive aussi que des pré requis et objectifs soient fixés, mais qu'ils manquent de cohérence sur (a) la terminologie, (b) les critères de qualité (par exemple, « comment rédiger un résumé ou rapport de laboratoire bien structuré et formulé »), (c) le niveau de langue, (d) le niveau des acquis (par ex. minimum, moyenne, excellence) ou (e) les niveaux de spécification linguistique (par ex. mot - phrase/grammaire - texte/genre). Bien que n'ayant pas bénéficié du soutien externe dont il a été question plus haut, de nombreuses écoles ont commencé à élaborer un curriculum définissant des pré requis linguistiques et des objectifs en matière de littératie. L'évaluation de ces initiatives ascendantes montre que l'organisation des différents domaines de connaissances (par des enseignants d'une même discipline, parfois regroupés en départements) dans un effort concerté est une opération longue et difficile, qui ne peut aboutir sans la volonté de toutes les parties d'investir du temps pour trouver un point de convergence. L'expérience montre que le fait de proposer aux écoles un cadre général structuré pour la dimension linguistique de l'enseignement du contenu permet d'obtenir plus facilement un consensus pour l'ensemble du curriculum (voir chapitre dix). Combiner une stratégie ascendante au niveau de l'établissement scolaire et une stratégie descendante au niveau du système d'encadrement pédagogique (par ex. Direction norvégienne de l'éducation et de la formation, 2012)[99] semble être le moyen le plus efficace de coordonner l'enseignement de la langue et du contenu dans tout le curriculum.

Mise en place d'un comité de pilotage sur l'apprentissage de la langue. Les départements d'enseignants des différentes disciplines (ou des groupes d'enseignants d'une discipline) forment le squelette organisationnel de la plupart des établissements d'enseignement secondaire. Les principales questions didactiques et méthodologiques sont examinées au niveau du département, en vue d'assurer stabilité et continuité d'une part, et innovation et excellence de l'autre. Les élèves peuvent donc se retrouver en présence de stratégies pédagogiques et d'attitudes très variées (spécifiques aux matières) quant aux littératies et à la dimension de la langue académique. En vue d'aplanir ces différences d'approche (non fonctionnelles), certaines écoles ont pris l'initiative de créer des organes consultatifs ou comités de pilotage intercurriculaires, pour le plus grand bénéfice de leurs élèves. Ces structures, au sein desquelles chaque département est représenté par un ou deux enseignants chevronnés, permettent à tous les secteurs de faire connaître leurs préoccupations, points de vue et intérêts. La coordination, voire la convergence qui est ainsi obtenue sont le fondement d'une politique d'apprentissage et d'enseignement de la langue pour toute l'école.

Sensibilité à la dimension linguistique dans le développement de la classe. Les formes d'utilisation de la langue propres aux enseignants et leur façon de réagir aux performances orales de leurs élèves sont des

---

[99] http://www.udir.no/PageFiles/66463/FRAMEWORK_FOR_BASIC_SKILLS.pdf?epslanguage=no. Voir également le chapitre 10.

routines établies qui peuvent encourager et stimuler le développement de la langue académique chez les élèves. Il apparaît toutefois que certaines de ces pratiques peuvent avoir un effet contraire à celui recherché, par exemple : l'emploi d'un style de discours (jargon d'enseignant) qui vise à faciliter la compréhension mais ne constitue pas un modèle auquel les élèves peuvent se référer, ou le fait de ne pas laisser suffisamment de temps aux élèves pour répondre à une invitation à participer. Une autre approche à l'utilité contestable est la prédominance du cycle I (initiation) – R (réponse) – E (évaluation) et l'attribution de l'entière responsabilité du rôle « R » aux élèves, dont les réponses par un seul mot ou par le langage corporel sont acceptées, voire saluées. En outre, le soutien linguistique ciblé (étayage) peut être insuffisant. Nul ne peut contester qu'un enseignement inclusif de la langue académique dans le système éducatif ordinaire doit s'accompagner d'une culture éducative sensible à la dimension linguistique dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'école. Cet objectif est toutefois très difficile à atteindre sans une aide extérieure qui facilite la prise de conscience des habitudes susceptibles de contribuer à la fossilisation des formes d'utilisation de la langue de type conversationnel/interactif chez les élèves.

L'approche dite du « partenaire critique », qui est une méthode d'observation de la classe fondée sur différents critères, constitue un moyen fort intéressant de développer une sensibilité accrue aux aspects linguistiques au sein de l'équipe pédagogique et d'établir une nouvelle culture discursive ambitieuse au sein de la classe. Les enseignants s'invitent les uns les autres à déterminer si les possibilités d'apprentissage qu'ils offrent sont de nature à renforcer les compétences cognitives des élèves dans la langue académique, et recherchent ensemble des moyens de s'améliorer. Voici quelques exemples de critères de qualité pour l'auto-réflexion et l'observation en classe :

Au début d'un cours, les objectifs d'apprentissage de la langue sont expliqués aux élèves de manière compréhensible.

L'enseignant évite de simplifier outre mesure le langage qu'il emploie et adopte un discours d'un niveau de complexité légèrement supérieur au niveau moyen des élèves.

Par sa façon de parler (intonation, accentuation, langage corporel), l'enseignant souligne les aspects procéduraux et/ou contenus importants.

L'enseignant facilite la compréhension des points importants spécifiques à la matière par la répétition et le recours à la paraphrase.

L'enseignant gère son temps de parole de manière à donner davantage de place aux contributions des élèves.

L'enseignant laisse suffisamment de temps (d'attente) aux apprenants pour qu'ils puissent construire des propos clairs et cohérents.

Les élèves se voient proposer des tâches stimulantes exigeant des compétences de réflexion avancées et une présentation cohérente des idées, notamment dans un mode écrit. [100]

Pour que cette stratégie d'observation de la classe fonctionne, il faut qu'un ensemble de critères pour l'observation des dimensions linguistiques soit défini et approuvé au préalable par une large majorité du personnel. D'autres éléments sont essentiels pour la réussite d'un tel projet : (a) le soutien du chef d'établissement et l'approbation des autorités scolaires, (b) des ressources complémentaires, c'est-à-dire du temps d'enseignement réservé aux activités d'observation et de négociation.

---

[100] D'après Thürmann E. & Vollmer H. (2013): Language-sensitive subject teaching: a checklist.
Voir Annexe 3. On trouvera une approche similaire de l'observation en classe au moyen de critères, axée sur la littératie, dans le document : http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24484/dic_bericht_lang.pdf.

Programmes de lecture : dans et au-delà de la classe. Bien souvent, les élèves les plus en difficulté viennent d'un milieu familial et socioculturel où le langage soutenu ou littéraire (également dans les modes non fictionnels et oraux interactifs) n'occupe pas une place importante. Les jeunes qui grandissent dans un tel environnement ne sont pas exposés à des formes de discours semblables à celles employées en classe comme base de l'enseignement et de l'apprentissage formels. A la maison, les enfants et adolescents dont les parents ont un faible niveau d'instruction n'ont généralement qu'un accès limité à des textes exigeants en termes de contenu et de langue. Ils n'ont pas l'habitude de lire les quotidiens ou des périodiques de qualité. Par conséquent, une politique d'apprentissage de la langue au niveau de l'école qui se veut efficace ne doit pas rester confinée à la salle de classe mais aller au-devant des parents et les sensibiliser afin qu'ils encouragent leurs enfants à découvrir l'utilité et le plaisir de lire. Les autorités éducatives devraient également aider les écoles à travailler en coopération avec d'autres établissements (bibliothèques, universités, associations, cinémas, par exemple) pour proposer aux élèves des activités et du matériel de lecture adéquats, ainsi qu'une aide professionnelle pour choisir eux-mêmes leurs livres et bénéficier de vastes opportunités de partage d'expériences de lecture.

Le présent chapitre a mis en évidence divers moyens de développer la formation professionnelle initiale et continue des enseignants afin que la dimension linguistique dans l'éducation soit dûment prise en compte et influe sur les pratiques dans la salle de classe. A cet égard, le dialogue et la négociation sont essentiels si l'on veut que les enseignants aient le sentiment d'être parties prenantes aux politiques qu'ils s'emploient à mettre en œuvre et les comprennent. Car une politique imposée d'en haut, sans vision à long terme ni formation professionnelle associée (quelle qu'en soit sa forme), a peu de chances d'aboutir.

12. La qualité des formations relativement aux dimensions linguistiques des enseignements disciplinaires

Les enseignements relatifs aux dimensions linguistiques des disciplines comportent des aspects évaluatifs, comme toutes les autres formes d'enseignement. Ceux-ci seront abordés dans ce chapitre sous leurs différents aspects, en ne les limitant donc pas aux questions concernant les différentes manières de mesurer les acquis des apprenants.

12.1 La qualité globale des dispositifs de formation : critères globaux pour l'évaluation

La qualité globale des formations considérées dépend des moyens qu'elles mettent concrètement en œuvre pour répondre à des finalités éducatives générales et aux responsabilités sociales de l'école. Comme cela a été souligné par la Recommandation CM/Rec (2012)13)[101] sur la qualité de l'éducation et par la Recommandation (CM/Rec (2014)5)[102] sur les compétences en langue de scolarisation, la qualité se rapporte aux mesures à prendre, à tous les niveaux des structures éducatives, pour assurer :

- *la réussite scolaire,* laquelle dépend, pour une large part, de la maîtrise de langue dans laquelle sont enseignées les matières scolaires. Il convient de rendre tous les acteurs éducatifs conscients du rôle que joue, dès le début de la scolarité, l'acquisition de la langue de scolarisation dans l'accès aux connaissances et dans le développement cognitif ;
- *l'égalité des chances* et un accès identique ou équitable aux opportunités d'apprentissage. Cela peut impliquer de mettre en place des dispositifs particuliers, spécifiques et transitoires, pour les élèves en difficulté scolaire ou pour certains groupes d'apprenants plus exposés à l'échec que d'autres du fait de leur vulnérabilité sociale : élèves des groupes sociaux les plus défavorisés, enfants de parents migrants nouvellement arrivés… « Les pouvoirs publics portent la responsabilité d'assurer une éducation de qualité également à ceux qui, pour diverses raisons, sont dans l'incapacité d'utiliser avec succès les programmes de l'enseignement général. Ces raisons peuvent aller d'un manque de maîtrise de la(les) langue(s) d'enseignement ou de différences substantielles dans le programme éducatif antérieur, jusqu'à un handicap mental ou physique grave. » (CM/Rec (2012)13, § 26) ;
- *une réponse adéquate aux besoins* des apprenants, qu'il importe d'identifier avec soin : leurs difficultés en langue peuvent être prises pour des difficultés à comprendre, s'approprier ou restituer des contenus disciplinaires ; ces difficultés peuvent être considérées uniquement comme dues à l'absence de maîtrise de la langue surveillée ou de l'orthographe. C'est aux démarches d'identification de ces besoins qu'entendent contribuer les chapitres précédents de cet ouvrage ;
- *une mise en œuvre de qualité* : celle-ci doit concrètement être assurée par les programmes (voir chapitre dix) ainsi que par la sensibilisation et la formation du personnel enseignant à cette dimension de leur métier (voir chapitre onze), ceci soit en formation initiale soit en formation continue. A noter que peu de formations initiales des enseignants de disciplines autres que spécifiquement linguistiques prennent en compte cette dimension langagière. Il importe aussi de disposer du matériel adéquat (par ex. pour les activités en laboratoire ou sur le terrain) tout

[101] www.coe.int/cm→ Textes adoptés
[102] www.coe.int/cm → Textes adoptés

autant que de bons manuels : leur lisibilité et leur adéquation aux formes attendues du discours scientifique sont essentielles ; il importe de mettre en place des dispositifs (impliquant les éditeurs) afin d'en évaluer la qualité au moyen de critères consensuels et explicites. Des ressources informatiques et, plus généralement financières sont aussi à allouer, de manière fléchée, à ces activités d'enseignement.

L'évaluation globale d'un dispositif éducatif est une problématique complexe. L'évaluation peut être, avant tout, de nature sociétale : est-ce que le système répond aux objectifs fixés au système éducatif, comme l'égalité des chances et, dans le cas des langues, la mise en place d'une éducation plurilingue créant des convergences entre les enseignements de langues et valorisant les répertoires des apprenants. Il n'est pas aisé de mesurer cela à partir des performances des élèves, car celles-ci sont évaluées par rapport à des critères plus factuels, comme les connaissances et les compétences visées par les programmes. Evaluer, à ce niveau de généralité, la rentabilité d'un système par rapport à des performances particulières est aussi complexe, parce que les connaissances disciplinaires et les moyens linguistiques nécessaires à leur acquisition et à leur emploi (ou à leur simple restitution) sont difficiles à démêler. Mais les exigences de qualité décrites plus haut ne perdent rien de leur pertinence, car elles relèvent des droits et responsabilités des pouvoirs publics, du système éducatif et de ses acteurs (dont les apprenants) et des citoyens dans leur ensemble.

12.2 La qualité du curriculum et l'évaluation de sa mise en œuvre

Il est cependant possible d'évaluer la place d'une éducation au langage scientifique au niveau du curriculum, surtout à son niveau macro.

12.2.1 La qualité du curriculum : transversalité

La qualité essentielle attendue des programmes est de prévoir une prise en compte effective des dimensions linguistiques entre les matières et entre les cycles d'enseignement (de manière longitudinale). Cette transversalité peut s'inscrire dans les programmes selon des modalités techniques diverses (voir chapitre neuf). Celles-ci peuvent consister en la création de descripteurs de compétences linguistiques communs à toutes les matières ou à des ensembles de matières. Même si l'on connaît les difficultés d'emploi des descripteurs, qui demeurent toujours ambigus[103], ceux-ci n'en constituent pas moins un moyen utile d'amener les enseignants à intégrer dans leurs pratiques l'enseignement des compétences linguistiques nécessaires aux connaissances selon des points de vue communs. On peut aussi envisager d'utiliser certains descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), lequel est pourtant consacré aux langues étrangères, pour une compétence transversale comme la correction grammaticale :

B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.

[103] M. Fleming (2009) : *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculums et Evaluation

	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

CECR – point 5.2.1.2

Un autre moyen de spécifier les compétences linguistiques attendues dans les disciplines est de dresser des inventaires de formes utiles à la réalisation des fonctions cognitives-linguistiques ou d'un vocabulaire scientifique commun (où figureraient : *décomposition, décroître, déduire, demi-cercle, désigner* mais aussi *d'ailleurs, de même, de plus en plus, dès que*…[104]). Il reste à vérifier que ces mots et expressions sont bien communs aux disciplines, ce qui revient à les présenter comme un ensemble de ressources pour chaque matière. Mais, d'un point de vue pédagogique, on sait quels sont les risques d'une focalisation excessive sur les formes, fussent-elles communes.

12.2.2 La qualité du curriculum : l'explicitation

L'explicitation des compétences linguistiques spécifiques qui devront pouvoir être maîtrisées par les apprenants constitue un autre critère important pour la qualité des programmes. Ce qui vient d'être décrit plus haut répond déjà à cette exigence de spécification. Mais il convient aussi que les programmes d'enseignement mettent clairement en évidence les convergences entre les matières scolaires de ce point de vue et qu'ils caractérisent le rôle d'une prise en compte explicite des dimensions linguistiques des différentes matières. Il est crucial, en particulier, que les genres de textes attendus dans les épreuves d'évaluation sommative, dans les examens et certifications à caractère officiel ou pour mesurer périodiquement les acquis des élèves dans une discipline donnée, soient décrits et exemplifiés au niveau le plus adéquat des programmes, ceci en fonction des cultures éducatives nationales. En effet, une spécification vague de ceux-ci conduit à évaluer les productions des élèves sur des critères inconnus d'eux ou peu transparents et cela laisse libre cours à l'emploi de critères d'évaluation de la langue de la part des enseignants qui risquent d'être intuitifs (voir 3.9). Il est important, dans ce cas, de faire prendre conscience aux enseignants de leurs critères inconscients de jugement, à partir d'indications de cette nature présentes dans les programmes. Cela pourrait rendre ces évaluations plus transparentes et limiter le recours à des jugements sociolinguistiques trop normatifs ou trop laxistes, par rapport à l'expression scientifique attendue.

12.2.3 L'évaluation du curriculum

Evaluer les curriculums revient en fait à évaluer leurs effets sur les acquisitions des élèves (les objectifs assignés sont-ils réalistes ?), sur les pratiques enseignantes (quelles évolutions ont-ils produites ?), sur leur adéquation aux besoins ou aux attentes des apprenants (quelle pertinence pour la formation de la personne et la préparation à la vie sociale ?) ou de la société dans sa globalité (quels effets sur l'employabilité ou sur la cohésion sociale ?).

Les techniques disponibles pour cela sont connues : il faut définir des indicateurs pour mesurer les performances des élèves ainsi que pour mesurer l'évolution des pratiques enseignantes et la pertinence des programmes par rapport aux besoins des apprenants et de la société, mais aussi pour caractériser leurs attitudes (et celles des enseignants) par rapport aux objectifs, aux modalités d'enseignement et aux tâches et activités prévues par les programmes. Ces indicateurs (qui sont en fait des critères d'évaluation) permettent de mesurer les performances des élèves soit en les observant directement dans les classes (mais la généralisation est complexe), soit au moyen d'épreuves ad hoc sur des échantillons représentatifs

[104] D'après Phal, A. (1971): Vocabulaire général d'orientation scientifique, Paris, Didier.

d'apprenants (mais alors il faut veiller à ce que celles-ci soient familières aux habitudes des élèves). Ce qui est évalué est donc nécessairement une construction par rapport à la complexité des réalités scolaires, puisque le choix des indicateurs/critères et surtout de leur traduction en donnés chiffrées (quel % du total des points attribuer à tel ou tel critère ?) comporte une part irréductible d'arbitraire. Les méthodologies d'évaluation de cette nature, comme celles mises en œuvre dans les enquêtes PISA de l'OCDE et/ou dans la première enquête sur les performances en langues étrangères (commandée par la Commission européenne) témoignent largement des débats auxquels donnent lieu les résultats. D'ailleurs, les résultats les plus importants ne sont pas limités à la mesure des performances concernées mais ils valent surtout par les explications (elles-mêmes objet de discussions) qui sont données de leur diversité, celles-ci étant construites en fonction de critères comme le genre, la résidence géographique, le statut socioéconomique, le capital culturel de la famille, les formes d'accès aux médias…

Ces considérations générales sont d'autant plus pertinentes pour l'objet particulier à évaluer ici, à savoir les compétences linguistiques nécessaires à l'appropriation des connaissances disciplinaires et à la formation d'un esprit scientifique. En effet, celui-ci n'est pas aisé à caractériser par des indicateurs univoques et transversaux, du fait de l'imbrication du cognitif et du linguistique. Et d'ailleurs, aucune enquête internationale de quelque ampleur ne semble avoir pris en considération cette dimension, pourtant cruciale, des curriculums. Il n'empêche que veiller d'une manière ou d'une autre, au moins indirectement à travers l'évaluation des acquis disciplinaires eux-mêmes, à doter les apprenants des compétences langagières nécessaires pour l'accès aux connaissances demeure une priorité pour les systèmes éducatifs

Ces difficultés techniques relatives à des mesures globales de l'efficience du curriculum ne doivent pas pour autant faire négliger les enseignements qu'apportent des analyses plus ponctuelles menées dans ce domaine. On pense, par exemple, aux travaux de J. Cummins[105]. Si de telles recherches n'ont pas a priori de portée assurée en dehors du contexte spécifique qu'elles décrivent, elles n'en sont pas moins qualitativement significatives. Elles ne permettent sans doute pas d'évaluer directement les curriculums, mais elles rendent compte des processus qui conduisent à des formes d'échec scolaire que l'on doit attribuer à une maîtrise insuffisante des moyens linguistiques nécessaires à l'appropriation des connaissances disciplinaires. De cette manière, elles offrent des hypothèses heuristiques pour améliorer la qualité des programmes d'enseignement.

En tout état de cause, on sait d'expérience que des réformes allant dans ce sens relèvent de décisions politiques au plus haut niveau et non uniquement d'analyses instrumentées mettant en évidence des besoins du système éducatif. Ceci d'autant plus que de telles révisions des curriculums impliquent très probablement des financements particuliers (pour la formation des enseignants, par exemple). Il est donc indispensable que la communauté des chercheurs, des acteurs du système éducatif, des mouvements et associations de parents ou d'étudiants ou d'autres ONG issues de la société civile fassent entendre leur voix de manière à ce que, dans l'espace public, ces problématiques reçoivent l'audience qu'elles méritent et qu'elles influencent les représentations sociales dominantes. Si l'on a déjà pu faire état d'une « construction sociale » du curriculum, tout porte à penser que les évaluations de celui-ci doivent, elles aussi, être sociales.

---

[105] http://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&q=jim+cummins&btnG=&lr=

12.3 L'évaluation des acquis des apprenants

L'évaluation des acquis des apprenants porte le plus souvent, dans le système scolaire, sur la « mesure » des acquis rapportés aux objectifs d'apprentissage fixés par le programme et ensuite par les enseignants en fonction de celui-ci. Les formes d'évaluation sont multiples ; on en trouvera un inventaire utile dans le CECR (9.3. Types d'évaluation)

12.3.1 Evaluations formatives, évaluations sommatives

La distinction la plus pertinente pour notre propos est celle effectuée entre les évaluations formatives et les évaluations sommatives. On rappellera que les premières ont pour fonction d'accompagner les apprentissages, de manière aussi individuelle que possible, par indications données par l'enseignant, pour aider chacun à mieux organiser ou réorganiser son travail. Dans ce dialogue suivi et régulier, enseignant et apprenant cherchent à identifier les lacunes, les zones de non-compréhension, les connaissances les plus urgentes à maîtriser ou celles déjà bien établies. Celui-ci implique une attention constante et bienveillante de la part de l'enseignant ou les encouragements et mises en garde nécessaires, mais il doit aussi solliciter la conscience que les apprenants peuvent avoir de leurs difficultés propres et de ce à quoi il convient de remédier. Cet accompagnement des apprentissages s'effectue par interactions orales durant les tâches ou au vu des résultats de celles-ci. Il est plutôt de nature qualitative que quantitative.

L'évaluation sommative, suivant les définitions classiques, a une fonction sociale de régulation, de nature juridique : elle est essentiellement certificative puisqu'elle conduit à attribuer des notes ayant valeur officielle pour mesurer les acquis d'un semestre, classer les élèves, juger de l'accès à un niveau supérieur ou de la validation d'un cours. Dans certains contextes cette fonction sélective est primordiale. Ces évaluations sont extérieures, ponctuelles et situées en début ou en fin d'apprentissage. Elles reçoivent la forme d'examens ou de tests, souvent corrigés de manière anonyme. Dans les enseignements de premier ou de deuxième cycles, les évaluations certificatives sont conduites par les enseignants au moyen d'épreuves collectives en temps limité et jugées par ceux-ci, de manière aussi objectivée que possible. On certifie aussi par des examens nationaux construits alors par des commissions spécialisées ; les épreuves sont évaluées par des correcteurs habilités, au moyen de descripteurs de performances préétablis et de barèmes communs de notation. Les évaluations certificatives donnent le plus souvent lieu à délivrance de diplômes ou certificats de connaissances officiels, indispensables pour le marché de l'emploi où ils attestent des qualifications personnelles de leurs titulaires.

C'est dans ce cadre général que se pose la question de l'évaluation des compétences linguistiques nécessaires aux acquisitions de connaissances et des compétences disciplinaires.

12.3.2 Evaluation formative de l'expression scientifique

L'évaluation formative est relationnelle et elle implique, avant tout, une attention portée par les enseignants aux dimensions linguistiques de leur discipline telles qu'utilisées par les élèves. Cela implique qu'ils se constituent une sensibilité particulière et constante à ces aspects des acquisitions en cours de leurs élèves, soit en termes généraux de correction, soit par rapport aux capacités des élèves à formuler, reformuler, décrire, définir (fonctions cognitives-linguistiques) ou aux compétences leur permettant de comprendre ou de produire de manière appropriée les genres de textes attendus.

Une grille d'auto formation pour les enseignants visant à cette forme de sensibilisation pourrait recevoir la forme suivante :

Je suis conscient que dans les formes ordinaires de résultats obtenus dans les matières, dans leur évaluation et leur appréciation, les aspects linguistiques jouent un rôle important.

J'utilise aussi des formats de communication qui supposent la production d'énoncés connectés et détaillés

Après l'évaluation, je donne délibérément des commentaires en retour aux apprenants au sujet des aspects de la langue qu'ils doivent encore travailler et améliorer

6.1 Je donne souvent aux apprenants mes réactions aux dimensions linguistiques de l'apprentissage de la matière, dans leur cahier pour les travaux à la maison (avec des notes ou des activités), dans leurs productions écrites et aussi dans leurs interventions orales.

6.2 Je vérifie si dans les résultats des apprenants dans la matière, les textes écrits présentent un degré acceptable de propriété en termes linguistiques.

6.3 Je donne à mes étudiants, au moins une fois par an, une évaluation des résultats et des progrès linguistiques réalisés en les décrivant en termes transparents et compréhensibles pour les étudiants, leurs parents et d'autres personnes.

6.4 Même si leur identification n'est pas aisée, les aspects linguistiques de leurs productions sont évalués par moi de manière intégrée, pour autant qu'ils ont de l'importance pour les contenus.

6.5 Dans mon école et pour ma matière, nous avons décidé de rédiger un test comparatif pour chaque classe/entre les classes de manière à vérifier que les progrès en langue s'effectuent en fonction de l'âge et des nécessités de la matière et que des déficits non systématiques ou non réparables ne se manifestent pas dans les acquis des matières.

6.6 Dans notre école, nous avons défini les compétences que les étudiants doivent maîtriser de manière à suivre avec succès le curriculum et les différentes matières, à leur niveau de formation respectif.

Figure 12. 1 : Exemple de grille d'autoformation pour les enseignants.[106]

Une démarche guidée d'auto évaluation de cette nature pourrait parfaitement être élaborée à l'intention des apprenants, selon des modalités et une organisation globale comparable à cette grille ou à d'autres comme le *Portfolio européen des langues*

12.3.4 Evaluation sommative de l'expression scientifique

Pour ce qui est des évaluations certificatives, il convient de signaler au préalable, même si cela devait être considéré comme une évidence pédagogique, que non seulement les contenus mais aussi la nature des épreuves destinées à mesurer les acquis doivent être congruents avec les programmes. Cela implique, comme déjà signalé (voir chapitre quatre), que les genres de textes servant à la vérification soient décrits de manière particulièrement transparente et explicite, matière par matière sans doute, dans le curriculum. Cela est le plus souvent le cas pour évaluer les acquis en langue comme matière,

[106] Thürmann E. & Vollmer H. (2013) : Enseigner les matières dites "non linguistiques" en tenant compte de leur dimension linguistique: Liste récapitulative. Voir Annexe 3.

dans la mesure où les cultures éducatives nationales ont fini, le plus souvent, par créer des genres de textes scolaires traditionnellement utilisés à cette fin. Mais cela est beaucoup plus rare pour les matières autres et les activités donnant lieu à évaluation peuvent demeurer non explicitées ou trop floues quant aux formes linguistiques attendues. Une spécification plus détaillée, comme celle présentées dans les chapitres précédents, devrait être de nature à clarifier les compétences attendues et à établir des critères partagés.
Pour le reste, les évaluations sommatives, qu'elles se situent dans le cadre des classes ou qu'elles soient organisées au niveau national/régional, partagent un même problème : celui de l'articulation entre l'évaluation des acquis linguistiques et celle des acquis disciplinaires. Comme pour l'enseignement de matières scolaires en langues étrangères dans le cadre de filières bilingues ou, plus largement de type enseignement d'une matière intégrant les langues étrangères (EMILE)[107], on peut constater qu'est privilégiée une logique additive : celle ci- consiste à évaluer séparément le linguistique et les acquis disciplinaires, selon des procédures et des critères propres à l'évaluation des langues comme matière et, d'un autre côté par une attention particulière portée à la maîtrise de la terminologie de la discipline. De tels choix vont à l'encontre de l'imbrication profonde de l'expression des fonctions cognitives-linguistiques et de la conformité de cette expression aux formes de l'expression scientifique visées par les programmes. On peut chercher à apprécier de manière détaillée mais non trop analytique, par exemple, la capacité à gérer un exposé ou une interaction (avec le jury) en tenant compte de critères de correction et d'adéquation au contexte de communication tout en jugeant de la qualité des connaissances et de la capacité à argumenter.

Un autre obstacle tient probablement à un souci excessif d'« objectivité numérique » (objet de la docimologie), laquelle est une préoccupation sociale courante (mais variable selon les cultures éducatives) : chaque sous-composante est identifiée et se voit attribuer un certain poids dans le score total chiffré (ou par niveau). La prévalence de la quantification numérique des performances et la nature des pondérations à établir entre leurs sous-composantes tend à créer ces évaluations additives qui séparent connaissances et langue. Il convient donc d'aller vers des descripteurs mixtes, étagés, mais permettant de discriminer les acquis à évaluer mais non trop fragmentaires, car le souci de précision conduit à des évaluations disjointes, qui manquent ainsi l'essentiel : le caractère biface du complexe connaissances-langue. Ce sont ces spécifications équilibrées qui permettront de produire de tels descripteurs intégrés bipolaires. Mais ces derniers ne peuvent sans doute être élaborés, testés, partagés et utilisés de manière fiable qu'au sein de communautés de pratiques spécifiques. Cela tend à rendre vaine toute réponse à cette question à partir un cadre général et de descripteurs universels.

[107] Voir Huver E. & Springer C. (2011) : *L'évaluation en langues*, Paris, Didier, p. 225 et suiv.

Conclusion

Le thème central de ce Guide, à savoir que le développement des compétences linguistiques des élèves à l'école est une responsabilité commune des enseignants de toutes les disciplines, a des conséquences pratiques très précises pour les établissements scolaires, l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants. Ces conséquences ont été décrites et examinées en détail dans les précédents chapitres. Cependant, il a aussi été démontré que ces recommandations à visée pratique ne s'inscrivaient pas hors de tout contexte, mais découlaient de valeurs et de principes profondément ancrés. La mission du Conseil de l'Europe est de protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'état de droit, fondements essentiels de toute société attachée à l'inclusion sociale, à la cohésion sociale, à l'équité et au respect de la diversité. Afin que le lien entre ces valeurs et les aspects pratiques de l'enseignement linguistique à l'école apparaisse clairement, il convient, comme l'a montré le Guide, de repenser la conception de l'éducation aux langues.

L'éducation aux langues ne doit plus être envisagée selon une approche étroite ni cantonnée à un ou deux domaines du curriculum. Il faut au contraire la considérer comme un élément central de la mission et de la culture de tout établissement scolaire et, à ce titre, l'étendre à toutes les matières du programme. C'est seulement ainsi que l'on pourra remédier aux inégalités provenant du fait que, trop souvent, la maîtrise de la langue est perçue comme allant de soi. Comme cela a été amplement démontré, nombre d'apprenants ne pourront acquérir les compétences nécessaires dans la langue de scolarisation sans un enseignement approprié qui intègre l'apprentissage de la langue et celui des contenus des différentes disciplines.

Il ne faut pas voir le développement des compétences linguistiques comme la simple acquisition d'un éventail restreint d'aptitudes, mais comme un processus visant à faire en sorte que tous les apprenants soient à même de participer aux sociétés modernes, avec tout ce que cela suppose – être capable d'exprimer un point de vue, comprendre les nuances sémantiques, savoir établir un dialogue constructif, etc. Les matières ne doivent plus être envisagées comme des ensembles d'informations à transmettre aux apprenants. Il convient en revanche de comprendre de façon plus approfondie en quoi chaque matière contribue aux objectifs et aux valeurs généraux de l'éducation ; toutes les disciplines peuvent apporter leur pierre pour faire de l'apprenant un citoyen actif et engagé dans une société démocratique et plurielle et participer au processus d'éducation plurilingue et interculturelle. L'éducation aux langues doit toujours englober la diversité et le plurilinguisme, en respectant, mais aussi en cherchant à développer, le répertoire linguistique avec lequel l'élève arrive à l'école. Les valeurs et les compétences associées, comme le respect des droits de l'homme, l'ouverture aux autres, l'esprit civique et les capacités d'analyse et de réflexion critique, sont dans une large mesure développées et exprimées dans et par la langue.

Des démarches ont déjà été entreprises, dans différents contextes, pour appliquer une politique de « langue d'enseignement transversale au curriculum », fondée sur le principe qu'il incombe à tous les enseignants de développer les compétences linguistiques dans le cadre de leur discipline. Toutefois, l'on s'accorde généralement à reconnaître que, dans l'ensemble, ces initiatives se sont avérées infructueuses. L'intention des rédacteurs de ce Guide était d'aller plus loin en analysant les facteurs qui seront gages de succès, tels que le réexamen et l'accompagnement des politiques, l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants. Par ailleurs, il est désormais admis que l'on ne peut se contenter de dire aux enseignants, de façon assez vague, qu'ils doivent « assumer la responsabilité de l'éducation linguistique ». Les enseignants ont en effet besoin de concepts et d'outils qui les aident à

comprendre ce que cela signifie concrètement. Les auteurs ont, à dessein, évité d'abuser de termes techniques dans la présente publication ; ceux qui y figurent sont importants pour aider les décideurs, les responsables de l'élaboration des curriculums, les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes à faire en sorte que les objectifs généraux soient réalisés dans la pratique.

Ce Guide est donc fortement orienté vers la pratique, mais il ne prétend en aucun cas clore définitivement la discussion sur le sujet. Au contraire, il est à espérer qu'il stimule le débat, inspire de nouvelles études et suscite le développement d'outils et de ressources qui viendront s'ajouter au corpus grandissant de matériels existants (voir la section « Lectures complémentaires »). Une liste de contrôle destinée à aider les enseignants est proposée à l'annexe 3. Elle offre un exemple d'instrument pratique pouvant aider les enseignants à réfléchir aux conséquences concrètes des principes généraux énoncés. Elle n'a pas de vocation prescriptive et ne doit pas non plus servir à l'évaluation externe ; il s'agit simplement d'un outil propre à faciliter la réflexion, l'auto-évaluation, l'approfondissement de la discussion avec les collègues dans un esprit de dialogue, la compréhension et l'amélioration individuelle.

Une considération récurrente dans le Guide est que les implications d'ordre pratique ne doivent pas donner lieu à des règles prescriptives ni à des approches mécaniques de l'enseignement. La notion d'enseignement « sensible à la dimension linguistique » revient fréquemment. Le terme « sensible » est ici capital ; il vise à exprimer non seulement l'importance de la langue dans la classe, mais aussi l'importance de savoir comment traduire ce constat en pratiques efficaces. Un exemple spécifique d'activité pratique peut être pertinent dans un contexte, mais s'avérer inadapté dans un autre. Cela dépendra beaucoup du contexte, des rapports entre les élèves et l'enseignant, des connaissances préalables des élèves et de leur niveau scolaire, ainsi que de leur attitude vis-à-vis de la langue. Être sensible à la dimension linguistique, c'est parvenir à mesurer l'influence de la langue sur les apprentissages et savoir quand et sous quelle forme une intervention à visée spécifiquement linguistique se justifie. Autrement dit, il faut être capable de tenir compte du contexte particulier et ne pas adopter des approches mécaniques qui risquent de nuire à l'apprentissage de la matière. Une approche efficace de l'éducation aux langues à l'école consiste notamment à créer dans les établissements scolaires une culture qui ne considère pas la maîtrise de la langue comme allant de soi.

Dans l'introduction, il est fait référence à la Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres, également mentionnée à plusieurs reprises en d'autres endroits du Guide. Il semble donc opportun de conclure dans la même veine. Entre autres objectifs, ce Guide s'attache à présenter quelques-unes des implications pratiques de cette Recommandation. Espérons que les remises en question préconisées et les propositions formulées inciteront les lecteurs à engager un dialogue critique et à mettre en œuvre des actions concrètes.

A N N E X E S

ANNEXE 1 : Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire

ANNEXE 2 : Références bibliographiques et indications pour des lectures ultérieures

ANNEXE 3 : Enseigner les matières dites « non linguistiques » en tenant compte de leur dimension linguistique : liste récapitulative

ANNEXE 1 : Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire

(adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014, lors de la 1196e réunion des Délégués des Ministres)

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.*b* du Statut du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres et que ce but peut être poursuivi notamment par l'adoption d'une action commune dans les domaines de l'éducation et de la culture ;

Rappelant que la mission essentielle du Conseil de l'Europe est de promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit ;

Ayant à l'esprit :

- la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et notamment son article 26, lequel énonce le droit de chaque personne à l'éducation, qui doit, entre autres, viser au plein épanouissement de la personnalité humaine ;
- le droit à l'éducation tel que défini dans l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (Protocole n° 1, STE n° 9) et par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (notamment son article 29) ;
- la Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité, laquelle se réfère à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (STE n° 5, 1950), notamment son Protocole n° 1 (STE n° 9, 1952) ;
- la Convention culturelle européenne (STE n° 18) ;
- la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (STE n° 148) ;
- la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (STE n° 157) ;
- la Charte sociale européenne (révisée) (STE n° 163) ;
- la Recommandation CM/Rec(2008)4 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la promotion de l'intégration des enfants de migrants ou issus de l'immigration ;
- la Recommandation 1093 (1989) de l'Assemblée parlementaire relative à « L'éducation des enfants de migrants » ;
- la Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire sur « La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire » ;
- la Recommandation 222 (2007) du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe sur « L'enseignement des langues régionales ou minoritaires » et la Résolution 129 (1982) de sa Conférence permanente sur l'éducation des enfants des travailleurs migrants ;
- la Recommandation de politique générale n° 10 de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire ;
- le Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans la dignité » (2008) ;

- les résultats d'études internationales comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'Institut d'études avancées (IEA) révélant l'importance des compétences en langues de scolarisation pour la réussite scolaire et l'inclusion sociale ;
- les conclusions du Forum de politiques linguistiques intergouvernemental du Conseil de l'Europe de 2010 sur « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles » ;
- les programmes du Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE) du Conseil de l'Europe relatifs à la langue de scolarisation et ses instruments de référence pour l'éducation aux langues ;

Conscient :

- que le droit à l'éducation ne peut être pleinement exercé que si les apprenants maîtrisent les normes linguistiques propres à l'école et nécessaires à l'accès aux connaissances ;
- que de telles compétences linguistiques conditionnent pour partie la réussite scolaire et qu'elles sont une condition préalable à la poursuite des études universitaires ou de la formation professionnelle – et donc importantes pour la participation à la vie de la société et pour une inclusion durable ;
- que certains apprenants peuvent être désavantagés au regard de la maîtrise de ces compétences linguistiques, du fait d'inégalités sociales et linguistiques,

Recommande aux gouvernements des Etats membres :

1. de mettre en œuvre, dans le respect des circonstances nationales, régionales et/ou locales et en accord avec les dispositions constitutionnelles, les mesures énoncées en annexe à la présente recommandation afin de créer des opportunités pour tous d'acquérir des compétences en langue(s) de scolarisation qui sont nécessaires à leur réussite dans les différentes matières scolaires ;

2. de prendre appui, lors de la mise en œuvre de ces mesures, sur les expériences des Etats membres mises à la disposition de tous par le Conseil de l'Europe et d'autres organisations internationales, tout en tenant compte des spécificités de leur système éducatif ;

3. de porter cette recommandation et les documents de référence sur lesquels elle s'appuie à l'attention des organismes publics et privés de leur pays, par les voies nationales appropriées,

Demande au Secrétaire général du Conseil de l'Europe de porter cette recommandation à la connaissance des Etats parties à la Convention culturelle européenne qui ne sont pas membres du Conseil de l'Europe.

Annexe à la Recommandation CM/Rec(2014)5

Portée et définitions

1. La présente recommandation s'adresse aux autorités éducatives des Etats membres, et en particulier aux responsables des contenus et programmes d'enseignement, aux responsables de la formation initiale et continue, aux responsables d'établissements et à leurs équipes éducatives.

2. Elle concerne l'importance fondamentale des compétences en langue(s) de scolarisation pour la prévention de l'échec scolaire et donc de leur rôle au regard de la recherche de l'équité et de la qualité dans l'éducation.

3. Par « langue de scolarisation », on entend la langue utilisée pour l'enseignement des différentes matières et pour le fonctionnement des établissements scolaires. Le plus souvent il s'agira de la ou des langues officielles de l'Etat ou de la région, par exemple le polonais en Pologne ou l'italien en Italie, mais il peut s'agir aussi de langues régionales ou minoritaires reconnues officiellement, de langues étrangères

ou de la migration. Selon les contextes nationaux ou régionaux, plusieurs langues de scolarisation sont utilisées.

4. Chaque matière scolaire (histoire, éducation artistique, mathématiques, etc., y compris la langue de scolarisation comme matière spécifique) a recours à ses propres formes d'expression orale et écrite. Les élèves doivent acquérir ces normes pour pouvoir s'approprier les contenus enseignés et participer avec succès aux activités scolaires.

5. La plupart des élèves arrivent à l'école avec les compétences en langue de scolarisation requises pour la communication ordinaire. Mais pour les publics scolaires les plus vulnérables, ceux qui utilisent une autre langue pour la communication ordinaire et, en particulier, pour les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés, l'acquisition des compétences en langue de scolarisation constituent un enjeu majeur. C'est grâce à un enseignement de qualité de toutes les matières scolaires, prenant en compte leurs dimensions linguistiques, que les élèves acquièrent progressivement les compétences de la langue plus « académique » utilisée dans l'enseignement.

Principes

6. Les autorités éducatives des Etats membres sont encouragées, lors de la révision de leurs politiques éducatives, à s'inspirer des principes suivants :

a. compétences linguistiques et égalité des chances

La Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité souligne la responsabilité des systèmes éducatifs quant à l'égalité des chances des apprenants. Cela inclut la responsabilité d'assurer la maîtrise des langues utilisées et enseignées au-delà des compétences nécessaires à la communication ordinaire.

b. accès aux connaissances et développement cognitif

Dans ce cadre, une attention spéciale devrait être portée, dès le début de la scolarité, à l'acquisition de la langue de scolarisation qui, à la fois matière scolaire particulière et moyen d'enseignement pour les autres matières, joue un rôle primordial dans l'accès aux connaissances et dans le développement cognitif.

c. actions en faveur de groupes d'apprenants en difficulté scolaire

Les savoirs et les modes d'expression spontanés utilisés par les apprenants à propos des contenus enseignés devraient être progressivement enrichis, grâce à une attention particulière des enseignants et autres acteurs éducatifs. Ceci vaut en particulier pour certains groupes d'enfants, parmi lesquels souvent ceux issus de l'immigration ou de milieux socio-économiques défavorisés, qui peuvent rencontrer des difficultés à cause d'une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation. Les compétences linguistiques des apprenants dans les différentes matières devraient faire l'objet d'une attention particulière lors de l'évaluation des acquis.

d. respect et valorisation des identités individuelles et collectives des apprenants

La mise en œuvre de ces principes, pour être efficace, doit aussi prêter attention à la diversité des langues utilisées par les élèves, y compris celles des minorités ou de la migration et les différents registres, et reconnaître que toutes les langues concourent à la réussite des apprentissages scolaires ainsi qu'à l'épanouissement individuel, à la préparation à la vie active et à l'exercice de la citoyenneté.

Mesures à mettre en œuvre

7. Il incombe aux pouvoirs publics, dans le cadre de leurs responsabilités pour garantir la qualité de l'éducation du système éducatif national, indépendamment du fait qu'il s'agisse d'un enseignement public ou privé, de garantir un apprentissage linguistique adéquat.

8. Ils devraient donc, par une impulsion politique explicite, encourager les acteurs concernés à joindre leurs efforts pour développer dans le système éducatif la prise de conscience de l'importance des compétences indispensables en langue(s) de scolarisation, lesquelles ne sont pas nécessairement acquises en dehors du cadre scolaire.

9. L'efficacité des actions concernant la définition des contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants, pour tous les niveaux de la scolarité, suppose la cohérence des initiatives prises.

10. Ainsi, il serait souhaitable que :

a. les responsables des contenus et des programmes d'enseignement veillent à favoriser une prise en compte effective des dimensions linguistiques dans les différentes matières scolaires par :

i. l'explicitation des normes et des compétences linguistiques spécifiques qui devront pouvoir être maîtrisées par les apprenants dans la matière scolaire considérée ;

ii. l'explicitation dans les programmes et curriculums des modalités d'apprentissage devant permettre à tous les apprenants, et surtout aux plus vulnérables, d'être exposés à des situations diversifiées d'apprentissage afin de développer leurs capacités cognitives et linguistiques ;

iii. la mise en évidence, dans les programmes, des convergences dans les dimensions linguistiques des différentes matières, de façon à renforcer l'efficacité du projet pédagogique ;

iv. le rappel, dans les programmes de la langue de scolarisation comme matière scolaire particulière, de la place déterminante qu'elle occupe du fait de sa portée transversale pour l'ensemble des apprentissages conduits dans cette langue ;

v. l'encouragement des auteurs de matériels pédagogiques à intégrer dans ces matériels une prise en compte explicite des dimensions linguistiques des différentes matières ;

vi. la poursuite et l'élargissement de la recherche dans ce domaine ;

b. les responsables de la formation initiale et continue et les équipes de direction des établissements scolaires favorisent une réelle prise en compte de l'importance des dimensions linguistiques dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation par :

i. des formations préparant les enseignants de toutes les matières scolaires à prendre en charge, à côté du contenu disciplinaire, l'enseignement des dimensions linguistiques dans la construction des connaissances et à rechercher la plus grande cohérence possible entre ces divers enseignements ;

ii. la sensibilisation des équipes éducatives locales à leur rôle dans la conception et la mise en œuvre d'une politique d'établissement globale concernant la langue de scolarisation, prenant notamment appui sur les ressources que peuvent représenter les diverses langues présentes à l'école ;

c. les enseignants et autres acteurs éducatifs dans les établissements mettent en place des processus de diagnostic et d'évaluation de compétences linguistiques ainsi que des formes de soutien adaptées afin de faciliter la maîtrise de la langue de scolarisation par :

iii. une vérification régulière, et en particulier lors des passages d'une étape du système éducatif à la suivante, des capacités effectives des apprenants à maîtriser les formes de la langue de scolarisation exigées aux différents niveaux scolaires, de façon à adapter la progression des enseignements et à mettre en place des formes de soutien adaptées qui tiennent compte des besoins et des aptitudes particuliers ;

iv. le recours, si possible, à toutes les ressources linguistiques dont disposent les apprenants pour faciliter leur accès aux connaissances ;

i. l'anticipation, pour chaque matière scolaire, de la nature des compétences en langue de scolarisation qui seront exigées dans les évaluations, de façon à pouvoir y préparer les élèves;

ii. la diversification des modalités d'évaluation, en particulier par l'usage de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation, afin de valoriser les réussites et de renforcer l'estime de soi de chaque apprenant ;

d. le Conseil de l'Europe assure la coopération au niveau européen par :

i. l'organisation, au sein du CDPPE, de forums d'échanges pour les autorités éducatives des Etats membres ;
ii. la mutualisation des acquis d'expériences réussies par le biais du site Internet du Conseil de l'Europe, notamment la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle de l'Unité des politiques linguistiques ;
iii. l'assistance aux Etats membres, par l'Unité des politiques linguistiques, dans le développement de curriculums scolaires en vue de l'explicitation des compétences linguistiques nécessaires à l'enseignement et apprentissage de toutes les matières scolaires ;
iv. la formation des formateurs d'enseignants et des équipes de direction scolaires, par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), quant à la dimension linguistique de tout enseignement et apprentissage.

Exposé des motifs

Portée et définitions (paragraphes 1-5)

1. L'approche recommandée dans ce texte concerne l'ensemble des acteurs aux différents niveaux du système éducatif, qu'ils soient en charge de la définition des contenus d'enseignement, responsables de la formation initiale et continue des enseignants ou impliqués dans les enseignements et la conduite des politiques d'établissement scolaire. Même si les mesures préconisées s'appliquent de façon spécifique à chacune des matières scolaires enseignées, l'efficacité des actions entreprises dépend en grande partie de leur cohérence avec les principes listés dans cette Recommandation, avec les initiatives prises aux autres niveaux de décision ainsi qu'avec les orientations retenues pour les différentes matières qui participent simultanément à la formation des élèves.

2. Cette recommandation porte sur la maîtrise de la langue de scolarisation dans les différentes matières enseignées et son importance pour la réussite des apprenants. De nombreux facteurs jouent un rôle bien connu dans la réussite ou l'échec scolaire (situation socio-économique de la famille, aide que peut trouver l'apprenant auprès de ses parents, démarches pédagogiques, niveau de formation des enseignants, soutien précoce, etc.). Mais il est tout aussi évident que la maîtrise de formes linguistiques diversifiées représente un enjeu pour la réussite personnelle et professionnelle des apprenants ainsi que pour leur capacité à bénéficier des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Elle détermine pour partie la réussite scolaire, comme le confirment les enquêtes PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE ou PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study / Programme international de recherche en lecture scolaire) de l'IEA. Elle représente l'une des voies devant permettre d'atteindre l'objectif que se fixent la Commission européenne et de nombreuses autorités au niveau national d'une réduction du nombre d'apprenants quittant le système scolaire sans qualification. Les mesures en faveur d'une maîtrise suffisante des compétences en langue de scolarisation par tous les élèves relèvent de la lutte contre l'échec scolaire et participent ainsi au premier chef à la recherche d'équité et de qualité dans l'éducation.

3. Les formes linguistiques particulières en usage dans l'enseignement des matières sont évoquées dans l'ensemble du texte sous le terme « la langue de scolarisation », en sachant toutefois que, selon les contextes, plusieurs langues différentes peuvent jouer ce rôle, de façon simultanée ou successive. L'emploi du vocable « langue de scolarisation » souligne la spécificité des formes linguistiques plus 'académiques' intervenant dans la réussite scolaire, qui ne doivent pas être confondues avec les usages de la langue dans les situations de communication les plus fréquentes.

4. En effet, les enquêtes menées dans le cadre des programmes du Conseil de l'Europe concernant les langues de scolarisation montrent toutes que l'Ecole exige des élèves la connaissance et l'utilisation de formes linguistiques propres aux différentes matières tout au long du cursus scolaire. Les formes linguistiques spécifiques présentes dans l'enseignement des différentes matières sont à la fois liées aux usages de la langue dans chaque communauté scientifique et fortement déterminées par les contraintes du travail scolaire. Le travail disciplinaire dans le contexte scolaire exige des apprenants la compréhension et l'expression de concepts qu'ils doivent acquérir et développer par le biais d'une langue qui se distingue de l'usage qu'ils en ont le plus habituellement par son degré d'abstraction et par son usage spécifiquement dédié à l'acquisition de connaissances disciplinaires. La prise de conscience par les apprenants de la spécificité des exigences linguistiques des différentes matières ainsi que leur capacité à opérer les distinctions caractérisant les différents discours liés aux matières et à identifier les articulations ou convergences possibles entre ceux-ci sont des clefs de l'accès aux connaissances. Bien évidemment, l'importance accordée dans cette Recommandation au rôle de la langue de scolarisation de façon transversale aux matières enseignées ne sous-estime pas l'importance spécifique de l'enseignement de cette même langue comme matière scolaire.

5. L'importance des dimensions linguistiques pour la réussite dans chaque matière se manifeste notablement par les difficultés rencontrées par les publics scolaires les plus vulnérables, que ce soit les enfants issus de l'immigration, ceux de milieux socioculturels défavorisés ou encore les enfants utilisant dans leur environnement immédiat des variétés linguistiques particulières. Confrontés aux exigences linguistiques propres aux différents champs disciplinaires, ces apprenants ont souvent en commun de ne pas bénéficier dans leur environnement familial ou immédiat d'une exposition régulière à des discours présentant les caractéristiques de la langue dite « académique » des enseignements. La réponse de l'institution scolaire à ces besoins relève de l'exigence d'équité dans l'éducation. Mais cette réponse ne peut pas être particulière à la situation linguistique des enfants issus de l'immigration ou de ceux de milieux socioculturels défavorisés. Leur échec relatif met le plus souvent en évidence les obstacles auxquels se trouve confrontée une grande partie des apprenants, bien au-delà de ces élèves spécifiques.

Principes (paragraphes 6a-d)

6.*a* La présente recommandation s'inscrit dans la dynamique des réflexions conduites par le Conseil de l'Europe sur la recherche de qualité et d'équité dans l'éducation au profit de tous et sur la prise en compte des aptitudes et des besoins des élèves des minorités linguistiques ou issus de l'immigration, telles qu'elles apparaissent dans les conventions et recommandations listées parmi les considérants en tête du texte. La Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité revêt, dans cette perspective, une importance toute particulière. La situation délicate de nombreux élèves appartenant à des publics vulnérables, du fait de leur maîtrise insuffisante des exigences linguistiques dans les différentes matières, est une incitation forte à améliorer la qualité de la formation et de l'éducation dans son ensemble, dont tous les élèves sont les bénéficiaires potentiels. La recherche de l'équité ne peut que contribuer à la qualité de la formation et de l'éducation à laquelle chaque apprenant peut prétendre.

6.*b* La prise de conscience du défi que représente la maîtrise des compétences en langue de scolarisation pour la réussite scolaire conduit à accorder, dès le début de la scolarité, une attention spéciale à ces dimensions linguistiques. Leur acquisition concerne bien évidemment les enseignements dédiés spécifiquement au développement des savoir-faire linguistiques. Mais, au-delà de cet

enseignement de la langue de scolarisation comme matière particulière, la démarche recommandée englobe les dimensions linguistiques dans les enseignements des différentes matières.

6.*c* La formation des différents acteurs concernés devrait leur permettre de concevoir des démarches prenant délibérément appui sur les savoir-faire des élèves, ainsi que sur les ressources linguistiques dont ils disposent, de façon à enrichir progressivement leurs compétences, à faciliter l'accès aux connaissances et à permettre à tous les élèves de faire l'expérience de la réussite, renforçant ainsi la confiance en soi. Dans cette perspective, les dimensions linguistiques des évaluations dans les différentes matières ne peuvent être ignorées et doivent faire l'objet d'une attention toute particulière.

6.*d* La conception globale des apprentissages linguistiques développée par le Conseil de l'Europe sous le nom d'« éducation plurilingue et interculturelle » s'avère ici particulièrement utile. Elle incite, entre autres, à ne pas isoler de façon artificielle les expériences linguistiques diversifiées des élèves et à mobiliser leurs différentes ressources culturelles et linguistiques pour faire face aux défis linguistiques qu'ils rencontrent pour la construction de connaissances dans les différentes matières scolaires ainsi que pour leur épanouissement personnel et leur préparation à la vie active et à l'exercice de la citoyenneté démocratique.

Mesures à mettre en œuvre (paragraphes 7-10a-d)

7. L'importance d'un pilotage politique de mesures nécessaires pour assurer la maîtrise indispensable des compétences en langues pour la réussite scolaire de l'ensemble des élèves découle des attendus et des conclusions des différents documents et recommandations adoptés par les différentes instances du Conseil de l'Europe et d'autres organisations internationales pour promouvoir la qualité et l'équité de l'éducation dans les différents systèmes éducatifs. Le lien établi entre la lutte contre l'échec scolaire et les mesures en faveur de la maîtrise des compétences en langue de scolarisation rend de telles initiatives nécessaires pour progresser vers une meilleure qualité de l'éducation.

8. Une véritable impulsion politique devrait permettre, d'une part, de sensibiliser l'ensemble des acteurs, dans leurs responsabilités propres, à l'importance d'une prise de conscience de la nature exacte des exigences linguistiques, dont la maîtrise conditionne en partie la réussite des élèves et qui restent trop souvent implicites et dont l'importance est généralement sous-estimée par les acteurs aux différents niveaux du système éducatif. Cette prise de conscience est de toute évidence indispensable pour que les moyens soient recherchés en vue d'assurer l'acquisition des compétences nécessaires par les apprenants.

9. L'efficacité des initiatives prises en faveur d'une meilleure maîtrise des compétences en langue de scolarisation suppose que les mesures adoptées et mises en œuvre ne le soient pas de façon désordonnée ou isolée. Il est important qu'au-delà de la prise de conscience de l'importance des dimensions linguistiques dans les enseignements, la plus grande cohérence possible entre les actions engagées soit recherchée. Cette cohérence est à concevoir dans la succession des apprentissages et dans leur complémentarité à chaque moment du cursus scolaire.

10.*a* Le premier type de mesures recommandées s'adresse aux responsables des contenus et des programmes scolaires et vise la prise en compte effective, dans ces programmes, de la dimension linguistique des différentes matières.

i. Une telle prise en compte nécessite que chaque acteur ait pleine conscience de ces exigences d'ordre linguistique. La maîtrise nécessaire de la langue de scolarisation ne se limite pas aux échanges

communicatifs les plus usuels, ni même à la connaissance du système de la langue ou à la familiarité avec des œuvres de la littérature concernée. Des difficultés peuvent provenir de l'écart entre les usages les plus fréquents et « ordinaires » de la langue et les modalités d'expression retenues pour la construction des connaissances. Ces exigences linguistiques sont présentes lors des échanges oraux entre enseignants et élèves, dans les différents écrits scolaires, dans les matériaux pédagogiques et dans l'évaluation des connaissances et des compétences. Elles conditionnent donc pour partie la réussite ou l'échec des élèves.

La réalité de l'importance de ces dimensions linguistiques dans chaque champ de connaissances est fréquemment ignorée ou reste implicite. La prise en compte effective par les acteurs du système éducatif de la dimension linguistiques des enseignements et apprentissages suppose que les moyens linguistiques spécifiques à mobiliser pour la réussite dans la matière considérée soient explicités dans les programmes d'enseignement.

Une telle prise de conscience passe en premier lieu par une analyse des programmes existants. Chaque matière est caractérisée, entre autres, par des modalités particulières de représentation et d'expression à propos de ses objets d'enseignement, modalités dans lesquelles les dimensions linguistiques jouent un rôle non exclusif, différencié selon les activités disciplinaires, mais important. Il convient donc d'intégrer parmi les compétences à développer dans la langue de scolarisation la maîtrise des genres discursifs associés aux diverses matières scolaires.

ii. L'appropriation par les apprenants des formes linguistiques mobilisées dans les différents champs disciplinaires est favorisée également par la diversité des opportunités d'apprentissage qui leur sont proposées tout au long du cursus de formation.

Favoriser la maîtrise de la diversité des genres de discours (par exemple un rapport d'expérimentation, un compte rendu de résultats, un exposé explicatif ou une discussion sur la validité de résultats) liés aux matières passe également par le souci d'assurer à chacun une large expérience de situations diversifiées d'exposition à la langue, d'apprentissage et d'usage des formes linguistiques. Une telle diversification vise à varier au maximum ces expériences pour tous les apprenants et à intégrer l'ensemble de ces situations dans le parcours à construire pour chaque apprenant. Un tel parcours peut être conçu de façon à assurer une progressivité, à la fois dans les contenus disciplinaires et dans la complexité de l'expression attendue des apprenants.

Au-delà des aspects spécifiquement linguistiques, l'analyse devrait s'attacher à identifier les situations communicatives que les apprenants rencontrent au cours des enseignements dispensés, genres de discours auxquels ils sont exposés et qu'ils doivent apprendre à maîtriser ainsi que les modalités d'apprentissage linguistique dont ils font l'expérience. Un tel inventaire permet de vérifier que chaque apprenant se voit offrir les opportunités d'apprentissage les plus diverses et les mieux à même de faciliter les acquisitions disciplinaires.

iii. Même si l'analyse recommandée ci-dessus prend nécessairement appui sur les programmes propres à chaque matière scolaire et sur des pratiques scientifiques spécifiques, elle peut aussi être effectuée avec l'intention de faire émerger les convergences entre ceux-ci et de mettre en avant les synergies qui peuvent être mobilisées pour une efficacité accrue de l'action pédagogique. Les enseignants concernés devraient identifier des composantes transversales aux matières, en ce qui concerne les connaissances mais aussi les processus communicatifs dans lesquels les élèves sont impliqués (types d'interactions orales, genres discursifs, stratégies communicatives, etc.).

L'exploitation pédagogique des convergences évoquées ci-dessus permet aux apprenants de prendre conscience de la dimension transversale de certains savoir-faire linguistiques et de la possibilité d'un transfert de compétences.

iv. L'enseignement de la langue de scolarisation comme matière particulière recouvre différents objets d'enseignement et participe de façon spécifique à la formation des identités des apprenants, en particulier en leur permettant de s'approprier des contenus et des valeurs constitutifs de la culture nationale/régionale, tout en développant leur esprit critique et leur sens esthétique. Cet enseignement développe, lui aussi, des formes linguistiques particulières qui relèvent du même besoin d'analyse et de démarches comparables à celles des autres matières. L'enseignement, proprement dit, de la langue de scolarisation comme matière offre également une base essentielle pour la sensibilisation aux différents genres de discours, écrits et oraux, dont les apprenants doivent faire l'apprentissage pour l'ensemble des matières. La prise en compte, dans ce cadre, des attentes linguistiques des différents champs disciplinaires et des progressions nécessaires dans ce domaine, constitue une contribution essentielle de l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière au développement des compétences transversales que les apprenants ont à acquérir.

v. L'identification de certaines spécificités linguistiques présentes dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation de chaque matière à l'occasion de l'analyse des programmes et des usages disciplinaires devrait conduire les auteurs de matériels pédagogiques à en tirer les conséquences. Parmi celles-ci, on peut citer une réflexion sur l'utilisation de formes linguistiques en lien avec les contenus à enseigner et sur les moyens d'aider les enseignants et les élèves à relever le défi qu'elles représentent pour la réussite scolaire. Ces caractéristiques linguistiques ne se résument évidemment pas au lexique spécialisé mais concernent essentiellement les discours propres à la communauté disciplinaire concernée et ceux qui permettent le traitement pédagogique des contenus d'enseignement, avec un degré d'élaboration qui dépend naturellement du niveau dans le cursus scolaire.

vi. Une telle prise de conscience par l'ensemble des acteurs éducatifs devrait être nourrie par un plus grand nombre d'études permettant de mettre en évidence la dimension linguistique présente dans l'enseignement de chaque matière. Les systèmes éducatifs disposent, au niveau local ou européen, d'une base de constats et de réflexions permettant d'entreprendre les actions listées dans la présente Recommandation. Il n'en est pas moins vrai que de nombreux aspects de la problématique abordée ici nécessitent encore des recherches spécifiques. L'encouragement de telles recherches, autant que possible en liaison avec les acteurs directs de l'action éducative, permettrait de doter les enseignants et les responsables dans les systèmes éducatifs d'informations utiles à l'action et contribuerait sans doute aussi à la sensibilisation de l'ensemble des acteurs du système éducatif à l'enjeu que représente la maîtrise des compétences linguistiques par tous les élèves.

10.*b* Un second groupe de mesures s'adresse aux formateurs d'enseignants et à la direction des établissements scolaires en vue d'une réelle prise en compte des dimensions linguistiques dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

i. Les démarches mentionnées ci-dessus ne peuvent être mises en œuvre de façon efficace que si les acteurs principaux, enseignants et « équipes pédagogiques », sont effectivement sensibilisés à l'importance des dimensions linguistiques pour la réussite des apprenants et sont accompagnés dans la recherche d'une mise en œuvre adéquate des recommandations ou orientations énoncées dans le programme. Une sensibilisation et une formation des enseignants, sous des formes adaptées au contexte, sont indispensables. Cette formation ne peut que favoriser le travail en équipe des

enseignants, en faisant de la préparation à une telle concertation et coopération un objectif à part entière.

De même, les équipes de direction des établissements doivent être préparées à prendre pleinement en charge leur rôle dans la mobilisation des équipes pédagogiques pour une telle prise en compte. La concertation entre tous les membres de l'équipe éducative est largement souhaitable. Elle devrait se donner deux champs d'intervention. D'une part, la maîtrise progressive des genres de discours propres à un même champ disciplinaire nécessite la concertation des enseignants de la même matière intervenant à des moments différents du cursus. D'autre part, la prise en compte pédagogique des convergences entre les dimensions linguistiques de différentes matières devrait conduire les enseignants de ces différentes matières à agir de façon cohérente entre eux, que ce soit de façon concomitante pour un même niveau de classe ou bien dans la succession des apprentissages.

ii. Les responsabilités pour la spécification des contenus à enseigner et la formulation de recommandations pédagogiques peuvent être partagées de façon très différentes selon les systèmes éducatifs entre le niveau national/régional et le niveau de l'établissement scolaire. Mais, quelle que soit l'organisation interne au niveau national ou régional, il importe que la cohérence la plus grande soit recherchée entre ces différents niveaux dans l'attention portée au rôle des dimensions linguistiques pour la réussite de tous les apprenants. Une telle cohérence constitue en effet l'une des conditions d'une mise en œuvre effective des démarches évoquées ci-dessus dans les établissements scolaires. Selon les cultures éducatives, des modalités et des espaces d'initiative différents sont laissés aux établissements pour définir leur propre mise en œuvre des enseignements. Mais, d'une façon générale, les équipes pédagogiques disposent de marges de manœuvre qui pourraient leur permettre de se concerter, en vue de favoriser progressivement les synergies et une meilleure cohérence dans leur action respective. Le champ possible d'une telle concertation est très large, pouvant porter, entre autres, sur les progressions à adopter, sur les démarches d'enseignement et d'évaluation, sur la mise en place des situations d'apprentissage.

Le rôle des équipes de direction doit être souligné ; elles devraient être fortement encouragées à assumer toute leur responsabilité dans la mobilisation des enseignants dans cette perspective.

La réflexion dans un établissement à propos de la politique linguistique à conduire peut également recevoir une aide conséquente des professeurs de langue vivante. Ceux-ci possèdent, de par leur formation et leur expérience professionnelle, une expertise particulière qui peut être mise à contribution. Les formes d'enseignement bilingue ou les dispositifs d'intégration de l'enseignement d'une langue dans l'enseignement d'une autre discipline (CLIL/EMILE), dans lesquels une ou plusieurs matières sont, partiellement ou en totalité, enseignées dans une langue autre que la langue de scolarisation principale, offrent d'ailleurs déjà des occasions d'échanges riches entre enseignants de langue et spécialistes des différentes matières. Cette coopération est de nature à favoriser la maîtrise par les apprenants des formes linguistiques nécessaires à l'acquisition des connaissances et à organiser de la façon la plus efficace possible la progression dans l'utilisation de ces modalités d'expression.

Enfin, toutes ces démarches gagneraient à pouvoir bénéficier de l'appui des parents d'élèves et, dans certains cas, des milieux associatifs concernés. Cette aide suppose que les familles, comme les apprenants eux-mêmes, fassent l'objet d'actions d'information et d'explication.

10.c Un troisième ensemble de mesures s'adresse aux enseignants et autres acteurs éducatifs et vise la mise en place de processus de diagnostic et d'évaluation de compétences linguistiques ainsi que des formes de soutien pour l'acquisition de ces compétences.

i. Toute progression pédagogique, pour être efficace, doit prendre en considération les capacités des apprenants à s'approprier les connaissances ou compétences nouvelles sur la base de leurs acquis actuels. Ainsi, la progression envisagée dans l'enseignement devrait s'appuyer sur la réalité des compétences linguistiques des élèves et accompagner les apprenants dans leurs acquisitions linguistiques. Une telle démarche permet d'associer les apprenants à ce développement de leurs capacités, en les rendant conscients, en contexte, des savoir-faire linguistiques nécessaires et en créant des moments de réflexion sur leur progression, réalisée ou à planifier.

ii. De même, il convient de prendre appui sur les savoir-faire des élèves dans des registres différents de la langue commune ou sur leur usage spontané de formes linguistiques peu adaptées à la communication en classe à propos d'objets étudiés, de façon à enrichir progressivement et de façon ciblée leurs compétences. Dans cette perspective, il est utile de mettre en relief l'intérêt du recours à une pluralité de formes de médiation (reformulation, diversification des supports et des modes d'interaction, etc.).

Une politique scolaire peut également intégrer une réflexion sur les modalités de prise en compte de l'ensemble des langues présentes dans l'école, par exemple les langues régionales, minoritaires, étrangères ou de la migration. En effet, la recherche des voies les plus efficaces pour conduire chaque apprenant au succès dans la formation suivie suppose que l'on prenne aussi en considération les ressources propres qui pourraient l'aider dans cette progression. Parmi ces ressources, outre les connaissances et expériences préalables liées au domaine disciplinaire, il est possible d'intégrer les connaissances et les compétences linguistiques dont il peut être porteur en arrivant à l'école : langues d'origine, langue d'une minorité ou langue régionale, langues différentes de la langue de scolarisation apprises dans le cadre familial ou, de façon informelle, au gré du parcours individuel, ainsi que des variétés de la langue de scolarisation autres que celles répondant aux normes de l'école.

Certains apprenants peuvent aussi avoir, de par leur expérience antérieure ou les pratiques de communication dans leur environnement personnel, une maîtrise plus assurée dans une langue autre que la langue de scolarisation ou des connaissances disciplinaires acquises par le vecteur de cette autre langue. Ce bagage linguistique et culturel peut représenter un socle utile pour l'apprenant dans l'accès et l'exploration des connaissances et offre des ressources pour les processus d'apprentissage. Ainsi, dans certains contextes, l'efficacité peut conduire à inviter les élèves à mobiliser leurs compétences et connaissances pour s'approprier les contenus nouveaux et à verbaliser dans cette langue autre certains processus cognitifs liés aux apprentissages disciplinaires en cours. Un tel recours à ce bagage personnel est de nature à constituer un détour temporaire fort utile pour mieux assurer le développement linguistique individuel et faciliter, en cela, la maîtrise de la langue de scolarisation. Il respecte le niveau de développement cognitif de l'apprenant qui n'est dès lors pas limité, du fait de sa maîtrise encore insuffisante de la langue de scolarisation, à un stade plus infantile de verbalisation et de manipulation des concepts et des contenus disciplinaires. De plus, une telle reconnaissance par le système éducatif de la dignité et de la valeur de ce qui contribue fortement aux identités individuelles favorise l'estime de soi de l'apprenant, avec tous les effets positifs possibles sur l'engagement individuel dans le processus d'apprentissage.

iii. L'analyse des programmes et la réflexion conduite à propos des dimensions linguistiques des apprentissages dans les différentes matières ont certes, en tout premier lieu, des conséquences sur les matériels pédagogiques et sur les pratiques d'enseignement. Elles en ont naturellement aussi sur les modalités d'évaluation et sur la préparation des apprenants aux exigences posées par ces évaluations,

que ce soit pour la compréhension des tâches, consignes ou questions, pour l'exposition des connaissances ou pour la verbalisation de la mise en œuvre de compétences particulières.

L'anticipation par les enseignants des attentes linguistiques d'une évaluation et la préparation des apprenants - par une prise de conscience et une aide à la maîtrise de ces aspects linguistiques - contribuent à la réussite des apprenants, et donc à une meilleure équité en éducation.

Les finalités de l'évaluation sont diverses : diagnostique (pour identifier les aptitudes et les besoins des apprenants ainsi que les ressources éventuelles dont ils disposent), formative (pour aider enseignants et apprenants dans la conduite des apprentissages), certificative (pour valider, en forme de bilan, les connaissances et compétences acquises). A chacune des finalités correspondent des modalités spécifiques et la prise en considération explicite des composantes linguistiques peut y avoir une importance différente.

iv. Ces dimensions linguistiques peuvent avoir toute leur place en particulier dans le cas d'une évaluation diagnostique ou formative. La valorisation des réussites, même partielles, dans ce domaine, est à rechercher et l'auto-évaluation peut être appelée à jouer un rôle plus particulier dans cette perspective. Une telle démarche associe en outre plus étroitement l'apprenant à son parcours vers la réussite scolaire ; elle l'aide à prendre pleinement conscience des dimensions linguistiques des tâches qui lui sont demandées. L'évaluation peut ainsi être mise délibérément au service de l'apprentissage.

10.d Coopération au niveau européen

Les caractéristiques linguistiques de chaque contexte, les relations spécifiques entre champs disciplinaires et savoir-faire linguistiques, la place de la langue dans la construction des identités et de la formation intellectuelle et esthétique ainsi que les traditions éducatives jouent un rôle particulièrement important quand il s'agit de la langue de scolarisation ; elles doivent être prises en considération de façon très précise dans la mise en œuvre des démarches recommandées.

Ceci ne rend pas moins importante la dimension de la coopération au niveau européen pour laquelle le Conseil de l'Europe entend fournir une aide substantielle aux Etats membres sous différentes formes, que ce soit par le biais de l'Unité des Politiques linguistiques (DGII, DCDP, Service de l'Education) (www.coe.int/lang/fr) ou du Centre Européen des Langues Vivantes (www.ecml.at). Cette aide peut prendre des formes diverses:

i. organisation de forums de politiques linguistiques éducatives pour permettre les échanges entre autorités éducatives des Etats membres;

ii. facilitation de processus de mutualisation d'expériences et d'outils utilisés localement par le biais des sites Internet du Conseil de l'Europe, notamment la « Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle » de l'Unité des politiques linguistiques ;

iii. mise à disposition des outils d'analyse et de l'expertise de l'Unité des Politiques linguistiques aux Etats membres pour le développement de curriculums scolaires tenant compte des dimensions linguistiques dans toutes les matières scolaires pour éviter l'échec scolaire ;

iv. formation de formateurs d'enseignants et des équipes de direction d'établissements scolaires quant à la dimension transversale des langues par Centre Européen des Langues Vivantes (CELV).

Toutes ces initiatives contribuent fortement à la dynamique européenne, dans le respect de la nécessaire prise en compte des contextes particuliers.

ANNEXE 2 : Références bibliographiques et indications pour des lectures ultérieures

Langue académique et littératie

Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J., & Rivera, C. (2010). *A review of the literature on academic language: Implications for K–12 English language learners.* Arlington, VA: George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. http://www.ceee.gwu.edu/Academic%20Lit%20Review_FINAL.pdf. *Analyse critique de la littérature existante relativement à ce que l'on sait- ou l'on ne sait pas – sur la nature de l'academic English (AE), sur les démarches pédagogiques utilisées pour son enseignement, sur la formation initiale et continue des enseignants destinées à améliorer ces démarches et sur les politiques destinées à la diffusion de AE. Signale, de manière, critique les défis théoriques fondamentaux relativement à la définition de AE et suggère d'ultérieures pistes de recherche.*

Duszak, A. (ed.) (1997) *Culture and styles of academic discourse*, Berlin - New York, Mouton de Gruyter

Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah N.J., London (Lawrence Erlbaum P.). *Texte d'une grande audience – étend l'analyse du langage de la classe au-delà du lexique et de la syntaxe à celui du texte et aux choix des étudiants pour faire sens et produire des textes, en se basant sur les concepts de la linguistique fonctionnelle et l'approche socio-sémiotique du discours de M. Halliday.*

Scarcella, R. (2003). *Academic English: a conceptual framework*. Santa Barbara (CA: University of California Linguistic Minority Research Institute).

Uribe, D. (2008). *Characteristics of academic English in the ESL classroom*. In: The Internet TESL Journal XIV/. http://iteslj.org/Articles/Uribe-AcademicEnglish.html. *L'ouvrage caractérise l'anglais académique selon ses dimensions linguistiques, cognitives, socioculturelles/psychologiques ; pour chacune, sont proposées des inventaires de constituants et de traits – ouvrage bref et bien structuré, abordable par des enseignants.*

Vacca, R.T., Vacca, J., Mraz, M. (2010)[10]. *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*. Boston (Allyn and Bacon). *Ouvrage standard sur la littératie des matières; composé de deux parties : 1/ « Les apprenants, les littératies et les textes », avec un accent mis sur la diversité culturelle, linguistique et scolaire des apprenants d'aujourd'hui 2/ « Les pratiques d'enseignement et les stratégies », avec un accent mis sur les stratégies d'enseignement caractérisées à partir de données.*

Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms*. San Francisco (Jossey-Bass). *Ouvrage centré sur le langage dans la pensée "académique" ; les variations de l'anglais académique suivant les matières (langue comme matière, histoire, mathématiques…°) ; les formes du discours de la classe et la langue pour l'écriture académique.*

L'apprenant et la/les langue/s de scolarisation

Cummins, J. (2010). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté. Strasbourg*, Conseil de l'Europe. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle : www.coe.int/lang-platform/fr → L'apprenant et les langues présentes à l'école

Cummins, J. (2013). *Immigrant students´ academic achievement: Understanding the intersections between research, theory and policy*. In: Gogolin, I., Langer, I., Michel, U., &Reich, H. (eds.). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster (Waxmann). 19-41.

Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I.(2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables* Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) de scolarisation

Littératies spécifiques aux matières

Généralités

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven P.-H. et Vollmer H. (2010). *Langues et matières scolaires - dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) de scolarisation. *Une approche générale est proposée utilisant plusieurs niveaux de spécification des dimensions langagières à classer suivant des catégories descriptives transversales. Le processus conduisant d'unités d'analyse aux usages effectifs, pour identifier les formes linguistiques et les mécanismes appropriés à ces usages est décrit. L'ouvrage s'adresse non seulement aux auteurs de curriculums et de manuels scolaires, aux concepteurs de tests et aux formateurs de formateurs, mais aussi aux enseignants des matières souvent décrites, à tort, comme « non linguistiques ».*

Becker-Mrotzek, M. Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, H.(eds.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster (Waxmann). *Ce volume "Le langage dans les matières scolaires – Perspectives linguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage des matières scolaires" est divisé en 5 sections: (1) Thématiques transversales pertinentes pour toutes les matières ou une grande part d'entre elles (2) L'allemand comme matière (3) Les mathématiques (4) Les sciences (naturelles) (5) Les sciences sociales – ces contributions portent sur des questions conceptuelles et constituent une lecture de grand intérêt pour les spécialistes des langues et des disciplines impliqués dans la formation des enseignants, la réalisation des curriculums et les recherches portant sur la classe.*

Jetton, T. & Shanahan, C., (eds.) (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines*. London: Guilford

Langue comme matière

Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D., Fleming , M. (eds) (2009) *Langue comme matière*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue comme matière

Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper I. & Samihaian F. (2009) *La lecture*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue comme matière. *Sujets traités: relations entre lire et écrire - apprendre à lire – apprendre à lire dans des contextes plurilingues – le développement de la compétence de lecture – lire comme littératie et les stratégies de lecture – lire pour différentes finalités – la variété des textes et des genres – le choix des textes – la littérature – lire comme réception des textes – problèmes à examiner.*

Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper I., Samihaian F. (2009*) L'écriture*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue comme matière = *Sujets traités: apprendre à écrire - le développement de la compétence à écrire – écrire pour des finalités différentes - les genres dans l'écrit – le processus d'écriture - écrire dans la matière langue dans des classes multilingues et pluriculturelles – écrire des textes actuels-multimodaux- écrire comme production de textes - problèmes à examiner.*

Mathématiques

Echevarría, J., Vogt, D. & Short, D. (2009). *The Siop model from teaching mathematics to English learners*. (Pearson Education Canada).

Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage des mathématiques. Une démarche et des points de référence.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

Ongstad, S. (ed.) (2007): *La langue dans les mathématiques ? Etude comparative de quatre curriculums nationaux.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr → Publications et documents → 2007 : Etudes élaborées en vue de la 2e Conférence

Prediger, S. (2013a): *Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden*. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann, 167-183.

Prediger, S. (2013b). Group Work 1: *Languages in learning school subjects*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr → Evénements → 2013 → Conférence intergouvernementale: Qualité *et inclusion en éducation : le rôle unique des langues*

Schleppegrell, M. (2010). *Language in mathematics teaching and learning: a research review*. In: Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research. Charlotte, NC (Information Age Publishing). 73-112.

Sciences

Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, New Jersey (Ablex).

Short, D.., Vogt, M. & Echevarria J. (2010).The SIOP Model for Teaching Science to English Learners. (Pearson)

Tanja,T. & Stark, K. (Hrsg.) *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster (Waxmann)

Vollmer, H. (ed.) (2007). *Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr → Evénements → 2007 → Conférence intergouvernementale: *Les Langues de scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer*

Vollmer, H. (2010). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences. Une démarche et des points de référence.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

Sciences sociales/ histoire

Beacco, J.-C. (2010). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Une démarche et des points de référence.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières

Nokes, J. (2013). *Building students´ historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New-York Routledge.

Schleppegrell, M.*et al.* (2004). *The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language*. In: TESOL Quarterly 38/1. 76-93.

Short, D., Vogt, M. & Echevarria J. (2010).*The SIOP Model for Teaching History-Social Studies to English Learners*. Pearson.

Educateurs spécialisés en littératies et conseillers en (apprentissage de la) langue

Schmölzer-Eibinger, S. Dorner, M. Langer, E.& Helten-Pacher, M.. *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen.* Graz (Uni Graz, fdz). http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24484/dic_bericht_lang.pdf . *Guide pratique pour les éducateurs spécialisés en littératie (littératie coaches) et les écoles linguistiquement hétérogènes, fondé sur un projet de recherche d'enseignement des disciplines avec sensibilité au langage – outre des informations relatives aux caractéristiques de l'anglais académique et les stratégies d'apprentissage du langage, il offre un inventaire exhaustif de critères et d'indicateurs adaptés à ce type d'enseignement-apprentissage, qui peut aussi être utilisé pour l'évaluation et la formation des enseignants.*

Sturtevant, E. (2004). *The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools*. Washington D.C. (Alliance for Excellent Education). *Texte centré sur la formation langagière des adolescents – justifications d'un enseignement des matières sensible au langage – stratégies efficaces pour la littératie - commet devenir un spécialiste de littératie pour les écoles –exemples de programme de guidage réussis.*

Toll, C. (2005). *The Literacy Coach's Survival Guide: Essential Questions and Practical Answers*. Newark DE (Intern. Reading Ass.).*Texte centré sur les compétences pour le coaching – fournis des instruments et des astuces pour guider les littératie coaches dans leur travail destiné à rendre l'accès à la littératie des matières plus efficace.*

Etayage linguistique

Coelho, E. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms. A practical approach*. Bristol (Multilingual Matters). *Guide complet pour les enseignants – la section 2 qui concerne l'étayage pour l'AE est importante pour la diffusion, comme projet d'établissement, d'une approche du développement de la littératie – la section 3 explique les techniques d'étayage pour l'oral, l'écriture et la lecture.*

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classrooms*. Portsmouth, NH -Heinemann. *Présentation des fondements théoriques et empiriques du concept d'étayage – on soutient que le curriculum ordinaire offre les meilleures formes d'enseignement langagier – on propose une large gamme d'activités pour l'enseignement et l'apprentissage à travers les curriculums, complétées par des listes de référence pour les programmes et l'évaluation.*

Hammond, J. (Ed.). (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Sydney, Australie (Primary English Teaching Association). *Six essais qui expliquent les origines du terme "étayage"; les contenus ne peuvent être enseignés indépendamment du langage qui les concerne - (1) "Qu'est-ce que l'étayage? " (Jennifer Hammond et Pauline Gibbons); (2) "Etayage et langage" (Jennifer Hammond); (3) "L'étayage en action : quelques instantanés depuis les classes (Tina Sharpe); (4) "Etayer l'oral : 'Le géant affamé' raconté à nouveau " (Bronwyn Dansie); (5) "L'esprit dans la classe » (Pauline Jones); et (6) " Apprendre sur le langage : l'étayage dans des classes d'anglais langue seconde (Brian Dare et John Polias).*

Walqui, A. (2006): *Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework*. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 9/2. 159-180. *Présentation du concept de d'étayage (scaffolding) depuis une perspective psychologique (Vygotsky, Bruner etc.) et socioculturelle (M. Haliday) – Ce texte discute les résultats les plus pertinents de la recherché – explique la démarche, les caractéristiques et les types d'étayage pédagogique.*

Walqui, A., L. van Lier (2010*). Scaffolding the Academic Success of Adolescent Learners: A Pedagogy of Promise*. San Francisco (WestEd).

Discours de la classe et compétences orales

Gibbons, P. (2007). *Mediating academic language learning through classroom discourse*. In: Cummins, Jim, Davison, Chris (eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York (Springer). 701-718.

Mercer, N. (2000) *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon (Multilingual Matters).

Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008): *Exploring Talk in School*, London: Sage

Zwiers, J. (2007). *Teacher practices and perspectives for developing academic language*. In: International Journal of Applied Linguistics 17/1. 93-116.

La production écrite dans le curriculum : écrire pour apprendre, écrire dans la discipline

The WAC Clearinghouse*. Introduction to Writing across the Curriculum*.*= accès libre ; site éducatif de la Colorado State University – présentation cohérente de questions conceptuelles et pratiques à propos de l'écriture académique – bibliographie et liens universitaires – réseau international sur l'écriture dans le curriculum* http://wac.colostate.edu

Cadres curriculaires pour la langue de scolarisation

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (2015). Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculums et Evaluation. *Cette deuxième édition, revue et augmentée, du Guide comporte trois grands chapitres. Le premier définit des notions importantes et, en particulier, celle de curriculum et le rôle de celui-ci dans l'éducation plurilingue et interculturelle (EPI). Le deuxième présente les principaux domaines de convergence possibles entre les enseignements de langue, quels qu'ils soient, cette transversalité étant constitutive de l'EPI. Le troisième propose des procédures pour intégrer cette dimension dans les curriculum et donne des exemples de référence (dit scénarios) de telles réalisations. En fin de volume figurent de très utiles annexes qui fournissent des instruments et des inventaires de référence.*

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan und Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Mathematik*. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de *discourse functions and linguistic elements – similar approach in other subject-specific curricula for basic education.*

Norwegian Directorate for Education and Training (ed.) (2012). *Framework for Basic Skills*. To use for subject curricula groups appointed by the Norwegian Directorate for Education and Training. http://www.udir.no/PageFiles/66463/FRAMEWORK_FOR_BASIC_SKILLS.pdf?epslanguage=no *Ce cadre générique a été créé comme document de référence pour la révision des curriculums des différentes matières scolaires – on y met l'accent sur cinq domaines considérés comme*

fondamentaux pour l'apprentissage de toutes les matières et qui sont aussi des pré requis permettant aux élèves de faire la preuve de leur compétences et qualifications (compétence orale, écrite, de lecture, digitale, numératie) - les curriculums de chaque matière sont tenus de décrire la manière dont ces cinq compétences vont contribuer au développement des compétences et des qualifications des élèves et comment elle seront intégrées à l'enseignement de la discipline.
/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Mathe_HS_KLP_Endfassung.pdf (05/2014) *= curriculum pour le cycle inférieur (années 5 – 10) incluant des critères de sortie pour le langage académique en mathématiques.*

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (2011). *Grundkompetenzen für die Schulsprache*. http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf (05/2014) = *Swiss national educational standards for the language of schooling at the end of years 4, 8 and 11 - specified according to skills (listening, reading, speaking, writing), spelling and grammar.*

Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (2011). *Grundkompetenzen für die Mathematik*. Nationale Bildungsstandards. http://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf (June 2012)

The George Washington University. Center for Excellence and Equity in Education. *Linking academic language to academic standards*. http://ceee.gwu.edu/home*. Instrument disponible sur ce site, destiné à identifier les attentes en langue académique pour l'enseignement et l'apprentissage des contenus des matières spécifiques du curriculum.*

Evaluation et recherche de qualité

The GeorgeWashington University Center for Equity & Excellence in Education (ed.) (1996). *Promoting Excellence. Ensuring Academic Success for English Language Learners*. http://ceee.gwu.edu/CEEE%20Guide-Princ-010909.pdf (05/2014) = *Ce site Internet propose un ensemble complet d'indicateurs pour les différents décideurs éducatifs relativement à l'inclusion des apprenants de langue dans une éducation générale de qualité – nombre de ces indicateurs sont pertinents pour évaluer les efforts des établissements pour l'amélioration de l'acquisition de la littératie académique.*

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Checkliste zur durchgängigen Sprachbildung und interkulturellen inklusiven Schulentwicklung*. Essen (RAA). = *Cette publication propose un ensemble complet d'indicateurs pour les différents décideurs éducatifs relativement à l'inclusion des apprenants de langue dans une éducation générale de qualité – nombre de ces indicateurs sont pertinents pour évaluer les efforts des établissements pour l'amélioration de l'acquisition de la littératie académique.*

ANNEXE 3 : Enseigner les matières dites « non linguistiques » en tenant compte de leur dimension linguistique : liste récapitulative[108]

La liste récapitulative suivante est destinée aux enseignants des matières qui souhaitent approfondir leur réflexion sur la dimension linguistique de leur enseignement et l'influence de la langue sur l'acquisition par les élèves de la littératie propre à leur matière. La liste récapitulative peut aussi être utilisée par les enseignants comme un outil d'observation mutuelle et comme base de discussion dans le cadre d'une coopération entre collègues. Elle ne saurait EN AUCUN CAS être utilisée à des fins d'évaluation externe. La liste récapitulative est constituée d'énoncés portant sur différents aspects de l'utilisation de la langue en classe :

1. Transparence concernant les attentes linguistiques lors de la définition des objectifs pédagogiques et des tâches pour l'apprentissage d'une matière
2. L'utilisation de la langue par l'enseignant d'une matière
3. Les échanges en classe et les possibilités données aux élèves de s'exprimer
4. L'étayage pour l'acquisition de compétences en matière de discours académique et la maîtrise des stratégies et des genres du discours académique
5. L'adéquation linguistique des supports (textes, différents médias, matériels d'enseignement/apprentissage)
6. Les aspects linguistiques de l'évaluation des acquis en matière de langue académique et de contenus

Chaque énoncé que l'enseignant juge exact ou applicable à son propre enseignement peut être coché. Les énoncés qui ne s'y appliquent pas (encore) peuvent donner lieu à une réflexion plus approfondie de l'enseignant, voire à une discussion avec des collègues. Sur les conseils des enseignants des matières, nous avons délibérément veillé à ce que la liste récapitulative soit simple et évite toute gradation dans les énoncés. Toutefois, si le besoin s'en fait sentir, une gradation, par exemple, de un à quatre pourrait aisément être créée afin d'évaluer la mesure dans laquelle la dimension linguistique est prise en compte par l'enseignant lorsqu'il transmet un contenu. Cela permettrait également aux enseignants des matières de mesurer les progrès accomplis dans des domaines spécifiques de leur action pédagogique – à condition que la liste récapitulative soit utilisée régulièrement pour moduler le programme appliqué dans un but de perfectionnement professionnel.

Certains énoncés peuvent être plus pertinents que d'autres. Ils peuvent même ne pas s'appliquer du tout à une matière ou à un objectif pédagogique particulier. D'autres pourront être ajoutés par les enseignants à l'occasion d'une réflexion critique sur la dimension linguistique de leur propre pratique ou de la pratique de leurs collègues.

---

[108] Une version plus développée de cette liste récapitulative a été publiée en allemand : Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2012), Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (eds.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, pages 212-233.

1. Transparence des attentes linguistiques lors de la définition des objectifs pédagogiques et des tâches pour l'apprentissage d'une matière

1.1 Au début de chaque unité d’enseignement, j’explique habituellement quels sont les objectifs d’apprentissage visés et j’indique quelles compétences linguistiques sont nécessaires pour atteindre ces objectifs
Par ex. sous la forme d’un texte préliminaire axé à la fois sur le contenu et sur la langue.

1.2 Je m’assure que les élèves ont clairement compris quels sont les objectifs en termes de contenu et de langue
Par ex. en posant des questions pour vérifier qu’ils ont bien compris et en encourageant les élèves à demander des explications lorsqu’ils ont un doute. Mes élèves me savent disposé(e) à reformuler les objectifs d’apprentissage dans un langage qu’ils peuvent comprendre.

1.3 Lorsque je demande à des élèves d’accomplir une tâche ou lorsque je leur donne des devoirs, je veille tout particulièrement à préciser le type d’action verbale orale ou écrite nécessaire pour atteindre les objectifs d’apprentissage. Mes élèves sont familiarisés avec une série de verbes définissant certaines opérations cognitives et linguistiques, comme « résumer », « décrire », « présenter ». Grâce à l’utilisation réfléchie et répétée de ces « opérateurs », les élèves savent quelles stratégies cognitives, linguistiques et textuelles sont attendues d’eux.
Je travaille avec une palette gérable d’opérateurs (pas plus de 12), dont le sens a été abordé et expliqué avec les élèves.

1.4 Lorsque je propose d’accomplir des tâches plus complexes, qui demandent aux élèves de résoudre seuls des problèmes sur une durée plus longue, j’en donne une description par écrit et je propose une série d’étapes qui pourraient leur être utiles. Pour chaque étape, j’indique explicitement ce que j’attends des élèves d’un point de vue linguistique et cognitif.

1.5 Lorsque je planifie mes cours, je veille tout particulièrement à élargir les compétences en langue académique de mes élèves. Pour ce faire, je tiens compte des aspects suivants:
(a) les fonctions cognitives-linguistiques: par exemple NEGOCIER, NOMMER/DEFINIR, DECRIRE/REPRESENTER, EXPLIQUER, ARGUMENTER, EVALUER, MODELISER, SIMULER.
(b) les genres présentant un intérêt pour ma matière: par ex. décrire une expérience, rédiger un compte rendu, analyser un article de journal, faire une présentation PowerPoint, tirer des informations d’un texte factuel.
(c) les compétences communicationnelles: écouter (compréhension), lire (compréhension), s’exprimer de manière continue, parler les uns avec les autres (dialoguer), écrire/produire un texte.

1.6 A la fin d’une unité d’enseignement, j’engage une discussion avec mes élèves pour déterminer si les objectifs en termes de contenus et de langue ont été atteints, pourquoi, quelles conséquences on peut tirer de ce constat et quelles devraient être les prochaines étapes.

2. L'utilisation de la langue par l'enseignant d'une matière

2.1 Lorsque j'enseigne, j'utilise les moyens et les stratégies linguistiques de manière très réfléchie. Je choisis différents registres de langue que j'estime utiles et appropriés selon les situations.
J'établis une distinction entre le registre de langue informel de tous les jours (utilisé, par exemple, lors de la négociation concernant le processus d'apprentissage), le registre plus formel de la langue académique générale (par exemple lorsque les parcours d'apprentissage et la négociation du sens sont en jeu), et le registre propre à la matière en vue d'établir des concepts cognitifs, par exemple en appliquant la terminologie spécifique à la matière (« masse » plutôt que « poids ») ou en proposant des collocations (« exercer une pression sur quelque chose » en physique).

2.2 J'ai conscience que les images, les expressions figurées, les métaphores, les tournures idiomatiques, les éléments d'un dialecte régional ainsi que l'ironie et/ou le sarcasme ne sont pas faciles à comprendre et à traiter par de nombreux élèves. Par conséquent, lorsque j'aborde un sujet ou un processus dans les situations d'enseignement formel, j'utilise essentiellement des expressions neutres.

2.3 Mes élèves ont besoin d'un modèle pour progresser dans la langue académique. Je leur en fournis des éléments (expressions et mots académiques généraux, terminologie spécifique à la matière et expressions toutes faites) en les intégrant à ma propre prestation linguistique en tant qu'enseignant.
Par ex. j'utilise des techniques de pensée à haute voix en portant mes monologues intérieurs à la connaissance des élèves, j'insiste sur des styles/structures/moyens linguistiques par l'intonation et le langage corporel, je répète et je paraphrase les éléments linguistiques pertinents pour attirer l'attention sur ces derniers et faciliter leur intégration.

2.4 J'accompagne consciemment les remarques, demandes et questions importantes d'une intonation et d'une gestuelle appropriées afin que les élèves puissent saisir le message général même s'ils ne comprennent pas les détails.

2.5 J'adapte autant que possible le rythme de ma parole et les moyens linguistiques utilisés au niveau de compétence de mes élèves :
Utiliser avec les élèves un langage enfantin ou un jargon d'enseignant ne les aide pas réellement à acquérir une littératie académique. Par conséquent, dans les situations d'enseignement formel, je choisis des expressions légèrement au-dessus du niveau de compétence des élèves afin qu'ils adoptent ce style linguistique. D'un autre côté, je sais quels élèves ont du mal à suivre les échanges oraux en classe. Lorsque je m'adresse à eux, j'utilise des phrases simples et brèves et, au besoin, des termes familiers du registre informel.

2.6 J'utilise habituellement un large éventail de techniques non verbales pour signaler les aspects importants du contenu et le passage d'un sujet à un autre ou d'une étape de l'enseignement à une autre.
Par ex., par le contrôle et la modulation vocale, en ralentissant le rythme de ma parole, en baissant ou en élevant la voix, par des répétitions, des gestes et le langage corporel.

2.7 Je m'efforce de rendre compréhensibles des domaines ou des contenus difficiles par la redondance ou en intensifiant mon investissement verbal.
Par ex. en répétant, en reformulant, en paraphrasant, en élargissant le sens, en illustrant et/ou en fournissant des exemples plus concrets, en résumant ou rappelant les principaux points.

2.8 Pour l'orientation cognitive des élèves, et pour faciliter la compréhension, j'utilise souvent des mots et des expressions destinés à annoncer et à commenter le discours.
Par ex. des expressions telles que « et c'est un aspect particulièrement important aujourd'hui » ou « nous approfondirons ce point lundi », ou des références à des leçons passées ou à venir comme « rappelez-vous ce que nous avons dit concernant la structure d'un rapport de laboratoire ».

2.9 Lorsque je communique par écrit un contenu important, mon énoncé est cohérent et je veille tout particulièrement à utiliser des expressions appropriées et à éviter les coquilles et les erreurs d'orthographe. Mon écriture sert de modèle destiné à être adopté par les élèves.
Par ex. j'évite d'inscrire des listes de mots-clés au tableau, sur des transparents, sur des projections d'écran d'ordinateur ou sur des fiches d'exercices ; je respecte également les règles de ponctuation et laisse les élèves « contrôler » mes textes.

2.10 Selon les besoins des élèves et les objectifs d'apprentissage exigés par la matière, je joue différents rôles.
Par ex. je suis quelqu'un qui fournit des informations, qui apporte une aide linguistique, qui structure les processus cognitifs, etc.

3. Les échanges en classe et les possibilités données aux élèves de s'exprimer

3.1 Je contrôle mon propre temps de parole afin de laisser davantage de temps aux élèves pour participer.
J'ai conscience que les enseignants accaparent une grande partie du temps de parole d'une classe (en moyenne entre 60 % et 80 %) et qu'ils sous-estiment cette durée tout en surestimant la part qu'ils laissent aux élèves. En conséquence, je réfléchis bien à ce que je vais dire, quand et comment.

3.2 Pour faciliter l'apprentissage linguistique des élèves, les échanges oraux dans ma classe se font plus lentement. Je laisse suffisamment de temps aux élèves pour construire des énoncés judicieux et complexes.
En général, j'attends entre trois et cinq secondes après avoir posé une question ou suscité une réaction avant de donner la parole à un élève. Mes élèves ont besoin de temps pour réfléchir à la façon d'exprimer leurs pensées et leurs idées de manière cohérente. Ainsi, j'évite de bombarder mes élèves de questions. Outre le fait de prévoir suffisamment de temps pour les (ré-)actions verbales des élèves, je leur propose souvent des cadres structurels, des amorces de phrase et des modèles d'énoncés complexes qu'ils peuvent utiliser à diverses fins dans les échanges en classe.

3.3 Je pose des questions ouvertes aux élèves afin qu'ils ne puissent pas répondre par un mot unique ou par de simples gestes.
Dans les discussions en classe, j'évite les questions préparées à l'avance et les structures de dialogue triadique (modèle IRF= ouverture (Initiation), réponse (Response) et rétro-action (Feedback)). Ces configurations enferment les élèves dans un rôle réactif et compliquent, voire bloquent le développement de leurs compétences en langue académique parce qu'ils ne les incitent pas à s'exprimer sur une longue durée et de manière suivie et ne leur apprennent pas comment engager un discours spécifique à une matière ni comment influencer son cours.

3.4 Je ne corrige mes élèves que lorsque la maîtrise linguistique est importante pour atteindre un objectif spécifique à une matière.

3.5 J'adopte une attitude respectueuse lorsque les contributions des élèves sont inappropriées du point de vue de leur contenu ou sur le plan linguistique et j'essaye de les encourager à se corriger eux-mêmes ou à se faire corriger par leurs pairs
Par ex. en répétant les éléments de l'énoncé d'un élève sur un ton interrogatif, en utilisant une gestuelle corporelle interrogative, en demandant des précisions ou une autre formulation ou en demandant à d'autres élèves de l'aider.

3.6 Dans mes cours, les élèves sont incités et encouragés à communiquer en jouant différents rôles
Par ex. reporter, animateur, gardien de la langue dans les travaux de groupe/liés à un projet, etc.

3.7 Lorsque je structure mes cours, je prévois souvent un temps pour l'écriture. Cela permet aux élèves de réfléchir à ce qu'ils souhaitent exprimer et à la manière d'utiliser la langue de manière cohérente et judicieuse.
Ecrire permet aux élèves de lire leurs propres textes plus d'une fois avec une attitude critique. L'écriture leur offre la possibilité d'expérimenter la langue, de repérer des mots inappropriés et des erreurs grammaticales, d'améliorer leurs arguments – non seulement par eux-mêmes mais aussi en collaboration avec d'autres. Par ailleurs, écrire influe positivement sur leur expression orale et facilite un traitement cognitif plus approfondi des sujets et des problèmes complexes.

3.8 Afin d'atteindre des objectifs pédagogiques spécifiques à une matière, j'utilise fréquemment des formats de tâches ouverts :
Ils accélèrent la maîtrise cognitive de la lange académique. A l'inverse, les formats fermés tendent à fossiliser les niveaux de langue atteints et à favoriser essentiellement l'acquisition de connaissances factuelles.

3.9 Mes unités d'enseignement prévoient toujours quelques tâches destinées à stimuler des capacités de réflexion d'un niveau supérieur et qui nécessitent d'élaborer par écrit un discours approfondi :
Les acquis d'apprentissage et les solutions obtenues, y compris leurs aspects linguistiques, sont examinés individuellement ou en classe. J'utilise également des techniques d'« écriture pour apprendre » ("Textlupe", "Writing beyond the margin…", "Four Square Writing Method").

3.10 Je favorise le renouvellement linguistique dans les contenus que j'enseigne en prévoyant des tâches et des formes de travaux nécessitant d'importants efforts verbaux et que les élèves trouvent motivantes.
Par ex., débats préparés et structurés, jeux de rôle, simulations, présentations suivies d'une évaluation par les pairs, pièces de théâtre, cyberquêtes et entretiens avec des experts réels ou fictifs sur les questions étudiées.

3.11 Les exercices et les travaux en groupes sont organisés de telle manière que les élèves peuvent avoir des échanges verbaux et apprendre les uns des autres.
Par ex., travail à deux, construction commune de sens/solutions, rédaction entre pairs, tutorat par les pairs, techniques de type « réfléchir seul - à deux - partager », enseignement par les pairs.

3.12 Ma classe est aménagée de façon à répondre aux besoins linguistiques et communicationnels des élèves.
Par ex. sur le tableau noir ou blanc, un espace est toujours réservé pour y inscrire des astuces et des rappels linguistiques, les tables et chaises sont placées de manière à faciliter la communication pour les travaux de groupe ou les travaux faisant intervenir l'ensemble de la classe, des textes authentiques sont agrandis et affichés en guise de décoration à côté de textes exemplaires rédigés par des élèves, les règles à respecter lors des échanges en classe sont également exposées de manière visible.

3.13 Au moins une fois par semestre, j'organise un projet avec mes élèves qui leur permet d'expérimenter et de révéler leurs compétences communicationnelles par des contacts avec la vie extérieure à l'école.
Par ex. enquêtes ou interviews concernant des domaines de travail et des aspects de la société présentant un intérêt pour la classe, actions coopératives/projets communs avec d'autres établissements d'enseignement (par ex. les universités) ou avec des commerces locaux, participation à des concours, éventuellement projets transnationaux avec des établissements scolaires partenaires d'autres pays.

4. L'étayage pour l'acquisition de compétences en matière de discours académique et la maîtrise des stratégies et des genres du discours académique

4.1 Mon enseignement aide les élèves à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage linguistique. A cette fin, je leur fais connaître des stratégies et des méthodes d'apprentissage linguistique :
Les élèves découvrent par eux-mêmes quand, comment, dans quel contexte et grâce à quelles méthodes ils obtiennent de bons résultats dans leur apprentissage linguistique ; ils ont l'habitude d'expérimenter des stratégies linguistiques et discursives, d'échanger avec d'autres à ce sujet, de reconnaître des formes et des structures linguistiques dans les textes donnés pour modèle, de rendre compte de ce qu'ils ont appris dans leurs propres termes et de relier des formes et des structures linguistiques à d'autres langues qu'ils connaissent.

4.2 J'encourage les élèves à réfléchir à leur parcours d'apprentissage et à déterminer ce qui fonctionne le mieux dans leur propre cas en accordant une attention particulière au domaine linguistique.
Par ex. en tenant un journal sur leur apprentissage linguistique, en travaillant avec des portfolios (des langues) etc.

4.3 Je fais la distinction entre un besoin de soutien linguistique lié à une situation (situationnel) et un besoin de soutien linguistique structurel. Pour ce dernier, j'apporte un étayage linguistique en proposant des modèles discursifs, une réflexion métalinguistique (par ex. connaissance du genre) et des moyens linguistiques (vocabulaire académique, termes techniques, expressions toutes faites, etc.) :
« L'étayage situationnel » se rapporte à des phénomènes linguistiques qui ne présentent pas d'intérêt immédiat sur le plan structurel pour le contenu étudié. Dans ce cas, le besoin de soutien est habituellement lié au propre bagage linguistique de l'élève concerné. En pareil cas, j'apporte une aide et des conseils individuels et j'oriente l'élève vers des ressources adaptées (par ex. dictionnaires, sites Web) ;
« L'étayage structurel ou lié à un objectif » s'impose lorsque des objectifs propres aux contenus d'une matière ne peuvent être atteints sans que les élèves disposent de moyens

linguistiques ou de compétences en lecture ou en expression écrite spécifiques et sans qu'ils maîtrisent les fonctions et les genres discursifs nécessaires. En pareil cas, soit je propose des modèles discursifs, des locutions figées, des termes techniques, un vocabulaire académique approprié et des expressions courantes parmi lesquels ils pourront choisir lorsqu'ils travaillent sur un problème, soit j'attire l'attention des élèves sur les caractéristiques linguistiques de certains genres et pratiques discursives. J'évite en revanche d'enseigner la grammaire de manière systématique.

4.4 J'ai conscience que la terminologie spécifique à la matière que j'enseigne constitue un obstacle pour l'apprentissage de nombreux élèves. Par conséquent, j'utilise les concepts complexes et la terminologie spécifique à la matière avec précaution.
Je me concentre sur un minimum de termes clés requis par le curriculum pour l'apprentissage des contenus. En revanche, ces termes sont abordés de manière approfondie, en les distinguant des mots du langage familier ayant un sens similaire, en les reliant à d'autres termes spécifiques à la matière sous la forme de réseaux sémantiques, ou en utilisant des définitions dans lesquelles les termes apparaissent dans un contexte précis.

4.5 Lorsque j'apporte un étayage structurel, j'établis généralement des liens fonctionnels clairs entre les fonctions cognitives linguistiques de base et leurs caractéristiques linguistiques et textuelles.
Par ex. NEGOCIER – DEFINIR/NOMMER –DECRIRE – RAPPORTER/RACONTER – EXPLIQUER – ARGUMENTER –EVALUER –MODELISER/SIMULER.

4.6 J'utilise différentes techniques pour aider les élèves à prendre conscience de la structure, de la cohésion et de la cohérence d'un texte, afin qu'ils puissent produire leurs propres textes.

5. L'adéquation linguistique des supports (textes, différents médias, matériels d'enseignement/apprentissage)

5.1 Je donne aux élèves la possibilité de signaler les difficultés linguistiques qu'ils rencontrent dans l'utilisation des matériels d'enseignement et de demander de l'aide.

5.2 Dans mon enseignement, j'aide les élèves en leur transmettant certaines techniques et compétences d'apprentissage afin qu'ils puissent surmonter par eux-mêmes les difficultés linguistiques, notamment lorsqu'ils lisent des textes touchant à la matière pour s'informer et résoudre des problèmes.
Par ex. déduire le sens des mots à partir de leur contexte (« deviner intelligemment »), déconstruire des énoncés/phrases complexes sur le plan syntaxique, reconnaître les éléments qui composent un mot, utiliser d'autres langues, etc..

5.3 Si je ne peux pas faire autrement qu'utiliser des textes « difficiles » sur le plan linguistique pour des raisons liées à la matière que j'enseigne, je propose et apporte des formes d'aide appropriées.
Par ex. par des activités de pré-lecture, des travaux thématiques sur les champs lexicaux, avec des schémas ou des illustrations, etc. – mais sans utiliser des listes de mots classés par ordre alphabétique !

5.4 Pour enseigner ma matière, j'utilise de plus en plus souvent des systèmes sémiotiques non linguistiques, en insistant tout particulièrement sur leur verbalisation ou sur la « traduction » de l'information donnée d'un mode de représentation à un autre.

Par ex. films, images, schémas, diagrammes, matériel statistique – en transformant le contenu de ces formes de représentation du sens en d'autres formes, et en les adaptant à différents publics.

5.5 Dans ma classe, des matériels visant à stimuler les élèves sur le plan cognitif et/ou à encourager le travail indépendant sont disponibles en permanence.
Par ex. manuels, encyclopédies, dictionnaires spécialisés, différents types d'Atlas, cartes, ordinateurs avec accès à l'Internet, etc.

5.6 Je propose fréquemment diverses activités de lecture afin de pratiquer la lecture en adoptant différentes attitudes, stratégies et techniques, selon les objectifs ou les finalités de la lecture et de l'apprentissage.
Par ex. lecture sélective, séquentielle, en diagonale, superficielle, intensive ou critique.

6. Les aspects linguistiques de l'évaluation des acquis en matière de langue académique et de contenus

J'ai conscience du fait que dans les formes habituelles d'évaluation des acquis relatifs à une matière, les aspects linguistiques jouent un rôle important – bien que souvent de manière implicite. Malgré cela, j'utilise également des formats de tâches qui exigent explicitement un développement suivi et détaillé des idées et des réflexions dans les productions écrites et les présentations orales. Après une évaluation, je fais des observations aux élèves non seulement sur le contenu propre à la matière, mais aussi sur les aspects linguistiques et textuels de leur travail.

6.1 Je donne régulièrement une appréciation qualitative aux élèves concernant les aspects linguistiques de leur travail.
Par ex. dans leurs classeurs pour les devoirs à la maison, par des commentaires sur les travaux et textes de leurs portfolios et après les cours en commentant les aspects linguistiques des présentations et des échanges oraux. Je leur indique comment élargir leurs répertoires linguistiques.

6.2 Je veille à ce que les acquis des élèves dans la matière que j'enseigne prennent également une forme écrite avec une qualité linguistique et textuelle acceptable.

6.3 Je présente mon évaluation des acquis des élèves et de leurs progrès dans leur apprentissage linguistique au moins une fois par semestre dans un compte rendu écrit qui est transparent et compréhensible pour les élèves et leurs parents.

6.4 Dans mon établissement scolaire et pour ma matière, nous nous sommes mis d'accord pour élaborer un test comparatif pour des classes équivalentes afin de s'assurer que les progrès linguistiques sont accomplis en fonction de l'âge des élèves et des exigences de la matière.

6.5 Chaque année, dans notre établissement scolaire, nous définissons clairement les connaissances linguistiques que nos élèves devront avoir acquises et maîtriser d'ici la fin de l'année afin de pouvoir suivre avec succès le programme scolaire ordinaire.

Table des matières